

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Efektivita výuky Starých pověstí českých a moravských metodou  
strukturovaného dramatu v porovnání s efektivitou frontální výuky

Efficiency of teaching Old Czech and Moravian Tales by method of  
Structured Drama comparing with efficiency of frontal teaching

Petra Opltová

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Efektivita výuky Starých pověstí českých a moravských metodou strukturovaného dramatu v porovnání s efektivitou frontální výuky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16.4. 2021



Tímto děkuji své vedoucí práce Mgr. Radmile Svobodové za odborné vedení, trpělivost a povzbudivá slova. Dále děkuji všem vyučujícím dramatické výchovy na pedagogické fakultě za přínosné semináře, které mě posunuly o dál po profesní stránce i po stránce lidské.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce porovnává efektivitu výuky Starých pověstí českých a moravských metodou strukturovaného dramatu s efektivitou frontální výuky identického učiva. Výzkumný cíl práce se zaměřuje na porovnání výsledků učení žáků, kteří byli učeni metodou strukturovaného dramatu, s výsledky žáků, kteří byli učeni na základě frontální výuky. Dále práce zjišťuje, zda při výuce metodou strukturovaného dramatu žáci lépe chápou motivy jednání druhých.

Teoretická část se věnuje definici dramatické výchovy, cílům dramatické výchovy, principům dramatické výchovy, pojednává o dramatické výchově jako o metodě vyučování, a o hodnocení v dramatické výchově. Z metod a technik dramatické výchovy je pozornost zaměřena na strukturované drama. Teoretická část se dále věnuje frontální výuce – základní charakteristika, stručná historie, dnešní pojetí, výhody a nevýhody. Závěr teoretické části se věnuje porovnání dramatické výchovy a frontální výuky.

Praktická část obsahuje popis průběhu pretestace – charakteristika školy, průběh a reflexe pretestace. Dále jsou zahrnuty přípravy na hodiny učené metodou strukturovaného dramatu a přípravy na hodiny učené frontální výukou. Hlavním obsahem praktické části práce je popis celého procesu výzkumu – charakteristika školy, ve které byl výzkum realizován, charakteristika výzkumného vzorku, reflexe hodin odučených metodou strukturovaného dramatu i frontálně, výsledky a shrnutí výzkumu. Závěr obsahuje zodpovězení výzkumných otázek.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

výuka, efektivita, pověsti, strukturované drama, frontální výuka, 3. třída ZŠ, srovnání, pochopení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis compares the efficiency of teaching Old Czech and Moravian Tales by method of structured drama comparing with the efficiency of frontal teaching of the same topic. The research aim is focused on the comparison of learning results of pupils who were taught by the method of structured drama with the results of pupils who were taught by the method of frontal teaching. Furthermore, the diploma thesis finds out if structured drama helps pupils to better understand the negotiation of other people.

The theoretical part includes the definition of drama education, the goals of drama education, the principles of drama education, a description of drama education as a method of teaching, and evaluation in drama education. The main focus from the methods and techniques of drama education is on structured drama. The theoretical part is also dedicated to frontal teaching – it is basic characteristics, a brief history, frontal teaching in modern schools, plus the advantages and disadvantages of frontal teaching. The conclusion of the theoretical part is devoted to the comparison of drama education with frontal teaching.

The practical part includes a description of the course of pretestation – the characteristics of the school, courses, and reflection of pretestation. Also included are preparations for lessons taught by the method of structured drama and preparations for the lessons taught by frontal teaching. The main content of the practical part of the work is a description of the whole research process – characteristics of the school where the research was carried out, characteristics of the research sample, reflections on lessons taught by method of structured drama and by frontal teaching, results, and summary of research. The conclusion contains answers to research questions.

## **KEYWORDS**

teaching, efficiency, tales, Structured Drama, frontal teaching, 3th class of the Primary School, comparison, understanding

# Obsah

## Obsah

Úvod .....	9
1 Teoretická část.....	11
1.1 Dramatická výchova .....	11
1.1.1 Definice dramatické výchovy .....	11
1.1.2 Cíle dramatické výchovy .....	12
1.1.3 Principy dramatické výchovy .....	14
1.1.4 Dramatická výchova jako metoda vyučování.....	21
1.1.5 Hodnocení v hodinách dramatické výchovy .....	23
1.2 Strukturované drama.....	24
1.2.1 Struktura dramatu .....	25
1.2.2 Strukturované drama v praxi .....	26
1.3 Frontální výuka .....	28
1.3.1 Základní charakteristika frontální výuky.....	28
1.3.2 Stručná historie frontální výuky .....	29
1.3.3 Frontální výuka v dnešních školách .....	29
1.3.4 Výhody a nevýhody frontální výuky .....	31
1.4 Porovnání dramatické výchovy a frontální výuky .....	35
1.4.1 Obecné rozdíly.....	35
1.4.2 Porovnání dramatické výchovy a frontální výuky na základě principu zkušenosti .....	36
2 Praktická část.....	39
2.1 Úvod do praktické části .....	39
2.2 Pretestace .....	40



2.2.1	Pretestace strukturovaných dramat – ZŠ Kunratice .....	40
2.2.2	Průběh a reflexe odučených hodin.....	42
2.3	Přípravy na hodiny.....	45
2.3.1	Strukturovaná dramata – přípravy .....	47
2.3.2	Frontální výuka – přípravy .....	63
2.4	Výzkum na ZŠ Kutnohorská.....	66
2.4.1	Charakteristika ZŠ Kutnohorská .....	66
2.4.2	Charakteristika třídy 3.A .....	68
2.4.3	Charakteristika třídy 3.B.....	69
2.4.4	Reflexe hodin odučených ve 3.A.....	70
2.4.5	Reflexe hodin odučených ve 3.B.....	71
2.5	Výsledky výzkumu .....	73
2.5.1	Způsoby hodnocení testu.....	73
2.5.2	Výsledky testu .....	75
2.5.3	Shrnutí výzkumu na základě výsledků testu.....	76
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	81
	Seznam použitých zkratk .....	83
	Seznam příloh.....	84

## Úvod

Dramatická výchova v dnešním pojetí vznikla oproti frontální výuce teprve nedávno. Rodiče, žáci, ale i spousta pedagogů o ní zatím nemají dostatek informací. Z toho pramení otázka, zda a proč ji vůbec zařazovat do vyučovacího procesu.

Frontální výuka je ve školách přítomná již několik staletí. Zkušenosti s ní má v naší zemi téměř každý dospělý jedinec. Do nedávna se o ní nepochybovalo, byl (a pro některé do teď je) to běžný způsob výuky ve školách, nad kterým se nikdo nepozastavoval.

Jak moc je ale frontální výuka pro dnešní žáky efektivní? Jakých učebních výsledků díky ní žáci dosáhnou?

V této diplomové práci porovnávám efektivitu výuky Starých pověstí českých a moravských metodou strukturovaného dramatu s frontální výukou. Je to porovnání nové metody, která k nám přišla až po roce 1989, s obvyklým, klasickým a známým způsobem výuky, který je ale v posledních letech odborníky spíše kritizován.

Problém frontální výuky mě zajímal už od začátku studia na pedagogické fakultě. Na praxích jsem často přemýšlela, jak mám hodinu pojmout, jak žáky aktivizovat. Napadaly mě otázky o tom, do jaké míry žáci rozumí tomu, co se ve škole během klasických hodin učí.

Jako svoji specializaci jsem si zvolila dramatickou výchovu. Ze seminářů dramatické výchovy jsem vždy chodila nadšená, přinesly mi velkou inspiraci pro budoucí praxi. Protože jsem pochybovala o efektivitě frontální výuky a zároveň viděla potenciál v dramatické výchově, rozhodla jsem se, že frontální výuku a dramatickou výchovu porovnám ve své diplomové práci. Důvodem, proč jsem si vybrala z dramatické výchovy strukturované drama je, že se s ním velmi dobře pracuje v hodinách, jako pozitivum беру jeho předem danou strukturu, kromě efektivitu učení mě zajímalo i hlubší porozumění probírané látce, k tomu se SD přímo nabízí a v neposlední řadě je to také moje oblíbená metoda dramatické výchovy.

V teoretické části práce představuji dramatickou výchovu jako celek, pozornost je zaměřena i na samotné strukturované drama. Dále představuji základní charakteristiku frontální výuky, uvádím její historii a zamýšlím se nad jejími výhodami a nevýhodami. V závěru praktické části se věnuji obecným rozdílům v porovnání dramatické výchovy a frontální výuky a rozdílům na základě principu zkušenosti. Tento princip je podle mého názoru jedním z klíčových bodů úspěšné a efektivní výuky v dnešní škole.

Praktická část obsahuje shrnutí průběhu pretestace mého výzkumu, průběh samotného výzkumu a představení výsledků.

Cílem této práce je porovnat výsledky učení žáků při výuce vybraných „Starých pověstí českých a moravských“ metodou strukturovaného dramatu s výsledky učení žáků při frontální výuce identického učiva ve 3. třídě ZŠ, a zjistit, zda při výuce strukturovaným dramatem žáci lépe chápou motivy jednání druhých.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Dramatická výchova

Dramatická výchova je jeden z pěti esteticko – výchovných předmětů. V podobě, jak ji známe dnes se u nás začala prosazovat teprve v 60. letech minulého století, takže o dramatické výchově můžeme hovořit jako o poměrně mladém oboru. Do roku 1990 se dramatická výchova uplatňovala jen jako zájmový útvar v souborech, které spadaly pod Lidovou školu umění (Machková, 2013).

Po roce 1989 do českého školství začaly vstupovat různé alternativní pedagogické směry. České školství objevovalo nové, netradiční a moderní metody a postupy. V této době vstoupila do škol i dramatická výchova (Provazník in Kořátková, 1998).

Tato kapitola představuje dramatickou výchovu v moderním pojetí a zaměřuje se na souvislosti s výukou na 1. stupni základní školy.

### 1.1.1 Definice dramatické výchovy

*"Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické"* (Machková, 2018, str. 110).

V názvu dramatická výchova je obsažen termín výchova, proto je důležité uvést, jak spolu dramatická výchova, výchova a vzdělávání souvisí. Výchova a vzdělávání jsou zaměřené na jedince. *„Dramatická výchova se týká jedinečnosti jedinců, individuálnosti každé lidské bytosti“* (Way, 2014, str. 11). Často se setkáváme s tvrzením, že proces vzdělávání nás připravuje na budoucí zaměstnání. To je samozřejmě pravda, ale vzdělávání nás připravuje hlavně na život jako takový. Výchova by se proto měla zaměřit na celou osobnost daného jedince, ne pouze na akademické znalosti (Way, 2014).

Na základě výše uvedených tvrzení definuje Way (2014) dramatickou výchovu velmi krátce, ale výstižně: „*praktikovat život*“ (Way, 2014, str. 13). Podle Waye (2014) můžeme použít tuto definici i pro výchovu samotnou. Dramatická výchova má cílit na rozvoj každého daného jedince, tudíž by měla být přístupná všem žákům i učitelům.

Definice dramatické výchovy od Evy Machkové je na rozdíl od definice Briana Waye poměrně obsáhlá. Přesto obě definice tvrdí totéž. Way jednoduše vystihl poslání dramatické výchovy. Machková hned na začátku popisuje dramatickou výchovu jako *učení zkušeností*, to je přesně Wayovo *praktikování života*. Dále Machková rozvádí klíčové body, kterých se dramatická výchova dotýká. Cíle obou autorů směřují stejnou cestou.

Poslední definice, kterou se budu v této kapitole zabývat, pochází z pera Kristy Bláhové: „*Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením*“ (Bláhová, 1996, str. 22). Wayova definice, kterou uvádím v této kapitole je ryze praktická, definice Machkové a Bláhové propojuje teorii dramatické výchovy s její praxí. Bláhová (1996) dále uvádí, že dramatická výchova vede k sebepoznání, k poznání druhých i celého světa.

Všechny tři uvedené definice jsou výstižné a lze z nich pochopit základní charakteristiku dramatické výchovy.

### **1.1.2 Cíle dramatické výchovy**

Na začátku této práce píši, že dramatická výchova v moderním pojetí je poměrně nově vzniklý obor. Podívejme se blíže na slova *v moderním pojetí*, Bláhová (1996) k těmto slovům uvádí ekvivalent *tvůrčí* nebo také *výchovná* dramatika. Podle Machkové (2018) spousta lidí pohlíží na dramatickou výchovu jako na mimoškolní aktivitu, které se děti věnují pro zábavu. Učitelé, kteří nemají dramatickou výchovu vystudovanou, rodiče a další skupiny široké veřejnosti si myslí, že náplní dramatické výchovy je nacvičování školního představení.

Myslím si, že za tyto omyly mohou právě slova *v moderním pojetí*. Výše uvedení učitelé, rodiče a celkově široká veřejnost nemají s touto moderní dramatickou výchovou zkušenosti, a tudíž neví, co od ní mají očekávat.

Tato kapitola pojednává o cílech dramatické výchovy. Z výše uvedeného jasně vyplývá, proč jsou cíle v dramatické výchově důležité.

Cíle nám pomáhají vytyčit smysl práce v hodinách dramatické výchovy. Právě díky jasně stanoveným cílům můžeme dát všem najevo důležitost a smysluplnost dramatické výchovy, a tudíž vyvrátit například mýtus o nacvičování divadla. Z obecných cílů dramatické výchovy vychází učitelé dramatické výchovy, protože na jejich základě sestavují dílčí cíle pro jednotlivé časové jednotky (školní rok, pololetí, vyučovací hodina atp.) (Machková, 2018).

*„Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe“* (Bláhová, 1996, str. 22). Kořeny dramatické výchovy vychází z pedagogiky, psychologie a dramatického umění. Jejím hlavním obsahem je osobnostně – sociální učení. Na základě těchto poznatků a zde uvedené definice odvozujeme dílčí cíle pro dramatickou výchovu, *např. cíle tematických celků, ale i jednotlivé cíle hodin* (Bláhová, 1996).

Bláhová se ve svém tvrzení shoduje s Machkovou. S uvedeným popisem cílů souhlasí i Provazník. Provazník (in Kořátková, 1998) vyzdvihuje, že v dramatické výchově je obsaženo především učení prožitkem a získávání zkušeností na základě vlastního jednání, což se vztahuje přesně k výše uvedenému osobnostně – sociálnímu učení.

Machková (2018) uvádí několik skupin cílů dramatické výchovy. První a nejdůležitější skupinou cílů je *osobnostní rozvoj*. Jde o schopnost umět vnímat své okolí, umět naslouchat a přemýšlet podle různých úhlů pohledu. Žák by měl pochopit jednání, stanoviska a pocity druhých. Toto všechno nás učí dramatická výchova na základě fiktivních her, ve kterých máme možnost vstupovat do rolí. Machková se v těchto poznatcích shoduje s názory a poznatky Bláhové a Provazníka.

Dalšími skupinami cílů podle Machkové (2018) jsou *příležitost ke spolupráci, rozvíjení komunikativních dovedností, rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti, schopnost kritického myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznání a sebekontrola, estetický rozvoj, umění a kultura*.

Tyto skupiny cílů spolu souvisí, doplňují se a společně pomáhají tvořit obsah dramatické výchovy. Zároveň souvisí i s principy dramatické výchovy (*viz následující*

*kapitola*). Všechny uvedené skupiny jasně vedou k obsahu dramatické výchovy: k osobnostně – sociálnímu učení.

Na začátku kapitoly jsem uváděla mýty, které dramatickou výchovu provází. Myslím, že je otázkou času a dobré práce učitelů dramatické výchovy, kdy budou tyto mýty upozaděny. Dramatická výchova podle mě reaguje na požadavky moderní doby. Osobnostně – sociální rozvoj je důležitý pro divadelního herce, ale i pro prodáváče, který dokáže komunikovat se zákazníky, zná jejich přání a kvalitu svých výrobků. Nebo dokonce i pro úspěšného právníka, který ví, jak má jednat s lidmi, umí se podívat na problém z mnoha úhlů, vyjádří své názory a stanoviska.

### 1.1.3 Principy dramatické výchovy

Ottova všeobecná encyklopedie uvádí význam slova princip jako „...základ..., výchozí a vůdčí myšlenka...; ...to, co je základem určitého souhrnu faktů nebo poznatků...“ (Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích M-Ž, Ottovo nakladatelství, Praha, 2003, str. 265). Machková (2017) rozděluje principy dramatické výchovy na dvě skupiny. Do první skupiny patří takové principy, na kterých jsou založeny i další vzdělávací obory a školní předměty. Do druhé skupiny řadíme principy, které jsou pro dramatickou výchovu originální a jedinečné. Díky druhé skupině principů se dramatická výchova liší od ostatních (školních) předmětů.

V této kapitole se budu zabývat oběma skupinami principů. Nejprve se budu věnovat skupině první.

Machková (2017) popisuje první skupinu jako „všeobecnou skupinu principů“, řadí sem *zkušenost, prožívání, hru, tvořivost a partnerství*. Poslední uvedený princip (partnerství) je záměrně zmiňován na posledním místě, protože ho podle Machkové můžeme považovat za určitý mezistupeň mezi všeobecnou skupinou principů a druhou skupinou principů, zcela jedinečných pro dramatickou výchovu.

Marušák (2010) do první skupiny principů zařazuje principy „*činnost, zkušenost, prožitek, hru a tvořivost*“ (Marušák, 2010, str.40). V souvislosti s těmito principy poukazuje Marušák (2010) na školní vzdělávací program. První skupina principů se ve školním

vzdělávacím programu promítá jak v oblasti dramatické výchovy, tak i v dalších částech školního vzdělávacího programu.

Z výše uvedeného vyplývá, že Machková s Marušákem řadí principy téměř totožně. Autoři se v klíčových bodech na třídění shodují.

Velmi podobně jako Machková a Marušák charakterizují jednotlivé principy dramatické výchovy i Švejdová a Svobodová (2011). Systém třídění jednotlivých principů zvolily autorky jinak než Machková s Marušákem. Důvodem pro odlišné třídění může být to, že Svobodová a Švejdová se snaží popsat principy dramatické výchovy v mateřské škole, zatímco Machková a Marušák se zaměřují hlavně na výuku v základní škole. Poznatky Švejdové a Svobodové jsem se v této práci rozhodla využít i přesto, že cílí na jinou věkovou skupinu než Machková s Marušákem. Charakteristika pojmů popisující principy dramatické výchovy je stejná pro všechny stupně vzdělávání. Je nepravděpodobné, aby například princip zkušenosti byl v mateřské škole charakterizován zcela jinak než na základní škole.

V následující části práce rozebírám jednotlivé principy dramatické výchovy spadající do první všeobecné skupiny principů. Rozdělení principů do jednotlivých bodů je převzato od Machkové (2017, str. 11-22), protože řazení podle Machkové je pro účely této práce nejprůhlednější a nejsrozumitelnější.

### 1. Zkušenost

Zkušenost je jeden z klíčových principů, na kterém staví moderní pedagogika, a tudíž i dnešní dramatická výchova. „*Zkušenost představuje sumu toho, s čím jedinec doposud přišel do styku, ať už jsou to praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy, anebo vědomosti*“ (Machková, 2017, str. 11).

Žáci ve škole se setkávají se zkušeností přímou i nepřímou. Přímou zkušenost získává žák na základě vlastní aktivity, může to být určitý zážitek, ze kterého si žák odnáší poznání. Nepřímá zkušenost přináší žákům zážitky a poznání zprostředkovaně – učitel žákům převypráví vlastní poznání. Se zprostředkováním nepřímé zkušenosti se ve škole můžeme setkat poměrně často v různých předmětech (Machková, 2017). Dramatická výchova se zaměřuje na získávání přímé zkušenosti, protože tato zkušenost je mnohem pevnější a intenzivnější (Svobodová, Švejdová, 2011).



Podle Machkové (2017) souvisí s principem zkušenosti *činnostní učení*. Marušák (2010) činnostní učení považuje dokonce za jeden z principů dramatické výchovy.

Činnostní učení vede žáky k vlastnímu jednání a zkoušení. Díky tomu si žák vytváří své vlastní postoje a názory k dané problematice (Machková, 2017).

Marušák (2010) zdůrazňuje, že při činnostním učení se žák aktivně zapojuje do procesu dramatické výchovy. Výše zmiňované vlastní postoje a názory získává na základě vlastní aktivity – jednání, myšlení, pozorování atd.

Princip zkušenosti je tedy v dramatické výchově velmi využíván, často právě skrz činnostní učení, a vede žáky k zamyšlení, hlubšímu porozumění a k vlastní aktivitě (Machková, 2017).

K principu zkušenosti se vztahuje praktická část této diplomové práce, ve které srovnávám efektivitu výuky metodou strukturovaného dramatu a metodou frontální výuky. V praktické části porovnávám zkušenost přímou, získanou metodou strukturovaného dramatu (zde se uplatňuje činnostní učení), a zkušenost nepřímou, získanou na základě čtení textu a výkladu učitele.

## 2. Prožívání

„*Prožitek je subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka*“ (Svobodová, Švejdvová, 2011, str. 48). Machková (2017) píše o prožívání jako o vlastním subjektivním hledisku na danou problematiku či událost. Prožívání se odehrává ve vnitřním světě jedince v podstatě nepřetržitě. Síla prožitku závisí na intenzitě zážitku – jak je daný zážitek pro člověka důležitý.

Prožitky do určité míry závisí na našich předchozích zkušenostech. V momentě, kdy v dramatické výchově (ale i jinde) nastolíme určitou situaci, nelze předpokládat, že všichni žáci budou na situaci pohlížet stejně. Prožívání je velmi individuální (Svobodová, Švejdvová, 2011).

Podle mého názoru jsou hodiny dramatické výchovy natolik zajímavé a jedinečné právě díky individuálním prožitkům každého jedince. Každý žák má totiž možnost vnést do procesu dramatické výchovy něco svého – svůj pohled na věc, svůj názor, svoji zvyklost či předpoklad. Když se tyto individuální potřeby a nápady dají dohromady, vzniká jedinečné originální „dílo“ třídního kolektivu žáků (případně kolektivu účastníků dramatické lekce).

### 3. Hra

Hra v různé míře, intenzitě a formě provází člověka po celý jeho život. Klíčovou roli má hra u dítěte předškolního věku. Dítě předškolního věku se na základě hry učí = poznává svět. Velmi důležitou roli má hra i u dětí školního věku, proto je princip hry obsažen nejen při hodinách dramatické výchovy, ale i v ostatních předmětech. S přibývajícím věkem hra ustupuje do pozadí a střídá ji vědomé učení (Machková, 2017). Hra ale z života člověka nikdy zcela nevymizí. U každého jedince pokládá hra verbální, racionální a tvůrčí základy, ty provází daného jedince dál životem (Kotátková, 1998). U dospělých jedinců se setkáváme s formou hry například v podobě soutěží, sportovních utkání, nebo v podobě hraní dnes tak populárních a moderních únikových her.

Marušák (2010) píše o principu hry hlavně v souvislosti s dramatickou výchovou. Pro dramatickou výchovu je zásadní přijetí fikce, to se projevuje již v mateřské škole, kde děti hrají „*hru jako...*“ nebo „*hru na něco...*“. Fiktivní situace s žáky postupně prohlubujeme a od pouhé „*hry jako...*“ se dostáváme k hrám v roli, které se uplatňují například ve strukturovaných dramatech (viz kapitola 1.2 strukturované drama).

Marušák (2010) se dále vyjadřuje, že kromě výše zmíněných her v roli zapojujeme do dramatické výchovy i průpravné hry a cvičení. Na základě průpravných her a cvičení rozvíjí děti své schopnosti a získávají nové dovednosti.

Na závěr popisu principu hry uvádím dvě informace o hrách, které v této souvislosti nelze opomenout. Machková (2017) upozorňuje na to, že pro hru je důležitý její proces. S tím se shoduje i jedna ze základních myšlenek dramatické výchovy. V dramatické výchově je také důležitý proces, nikoliv produkt. Dále Machková (2017) píše o hře jako o *činnosti, která je svobodná a dobrovolná*. Totéž uvádí i autorky Svobodová a Švejdová (2011).

### 4. Tvořivost

Tvořivost neboli kreativita je schopnost pracovat s informacemi, zaujímat k daným informacím vlastní postoje a názory, nalézat otázky k řešení a hledat vhodné (případně originální) odpovědi na ně. Podle psychologů je tvořivost na stejné úrovni jako inteligence. Najdeme u všech, jejichž inteligence je alespoň průměrná (Machková, 2017).

Mlejnek (1997) se zaměřuje na tvořivost v dětské hře. Tuto tvořivost popisuje jako originální řešení určité situace. Na toto řešení si přijde žák sám svou originální cestou. Díky tomu získává novou zkušenost a objeví pro něj dosud neznámé.

Na základě tvořivosti hledají žáci v dramatické výchově (ale i mimo ni) velkou škálu jevů. Mlejnkův popis tvořivosti v dětské hře potvrzuje Marušák (2010). Podle Marušáka se žáci zamýšlí nad stereotypy, přemýšlí nad danou problematikou v jejím hlubším významu, hledají nové informace, získávají nové znalosti a dovednosti.

Kreativní člověk se umí samostatně rozhodnout, zajímá se o problematiku daných záležitostí do hloubky, zajímají ho názory druhých a různé úhly pohledu na věc (Machková, 2017).

Tvořivost žáka můžeme rozvíjet (mimo jiné) i ve škole, přičemž dramatická výchova se k rozvoji tvořivosti přímo nabízí. Učitel dramatické výchovy nabízí žákům pestrou škálu aktivit, ve kterých žáci hledají otázky a nová řešení. Rozvoj tvořivosti podporuje hlavně dobré sociální klima, ve kterém se žáci cítí bezpečně. Dalším předpokladem pro dobrý rozvoj tvořivosti je učitel, který je sám tvořivý. Stejně jako u přechozího principu hry, tak i v principu tvořivosti platí, že bychom se neměli zaměřovat pouze na produkt, ale při hodnocení by nás měl zajímat celý proces (Machková, 2017).

## 5. Partnerství

Marušák (2010) princip partnerství, ve svém výčtu principů dramatické výchovy, vynechává. Machková (2017) vnímá tento princip jako určitý přechod mezi všeobecnou skupinou principů a skupinou principů specifických pro dramatickou výchovu. Partnerství se dotýká sociálního klimatu třídy. Při práci v dramatické výchově ale i v ostatních předmětech pracujeme s atmosférou ve třídě, vedeme žáky k vzájemnému respektu, empatii a učíme je komunikaci. Tímto je princip partnerství stejný pro práci v dramatické výchově i v ostatních předmětech.

Pro dramatickou výchovu je princip partnerství specifický v tom, že dramatické aktivity jsou skupinové, tudíž na základě těchto aktivit se žáci stále učí kooperaci, respektu a vzájemné komunikaci mezi sebou, ale i komunikaci na úrovni učitel a žák (Machková, 2017).

Podle Svobodové a Švejkové (2011) bez principu partnerství by dramatická výchova nebyla dramatickou výchovou. Je důležité, aby tento princip učitel podporoval budováním dobrého třídního kolektivu, poskytováním pozitivní zpětné vazby a používal účelné techniky komunikace.

Druhá část kapitoly „Principy dramatické výchovy“ se věnuje skupině principů, které jsou pro dramatickou výchovu jedinečné. Díky těmto principům se dramatická výchova liší od ostatních předmětů. Výčet principů druhé skupiny je opět řazený podle Machkové (2017, str. 23-26).

### 1. Psychosomatická jednota

Psychosomatická jednota je soulad těla a duše jedince, ukazuje nám jeho vnitřní pochody, od těch se odvíjí sebepoznání, které je hlavně pro herce ale i pro obvyčejného člověka důležité. Na základě sebepoznání vzniká hercova vyrovnaná osobnost. Psychosomatická jednota pracuje s představami herce. V divadle za výrazem herce stojí jeho vlastní představy (Machková, 2017).

Marušák (2010) popisuje psychosomatickou jednotu jako *základní výrazový prostředek divadelního umění*. Dramatická výchova na rozdíl od ostatních předmětů hledá cestu ke správnému výrazu.

Základem psychosomatické jednoty je podle Machkové (2017) soustředění se na své emoce a vnitřní zaujetí a vyrovnání se s vlastním tělem.

### 2. Fikce

Fikce se v dramatické výchově objevuje většinou v rámci her. Nezbytnou podmínkou pro hraní her v dramatické výchově je právě přijetí fikce. Díky fikci se žáci v hodinách dramatické výchovy setkávají s neskutečnou realitou, ve které mají možnost objevovat, poznávat, a tím získávat nové zkušenosti (Marušák, 2010).

Ve fiktivních situacích se objevuje hra *jako, jakoby*, o které jsem se již zmiňovala u principu hry. Právě princip hry s principem fikce souvisí (Machková, 2017).

Fikce je specifickým principem pro dramatickou výchovu, fikce dělá tento předmět jedinečným. Myslím, že tento princip je jedním z klíčových důvodů, proč žáci mají rádi

dramatickou výchovu a proč je oblíbená i u učitelů. Hra *jako, jakoby* je pro děti blízká a samozřejmá, tudíž pro ně není neobvyklé, že by se této hře měly věnovat a v dramatické výchově v rámci hry jednájí s jistotou. Učitelé využívají fikci k přiblížení témat, které mohou být dětem jinak vzdálené a nesrozumitelné. Jako příklad mohu uvést historická témata, kdy díky fikci v dramatické výchově můžeme „cestovat časem“.

### 3. Vstup do role

*„Hraní rolí = výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem“ (Valenta, 2008, str. 53).*

Machková (2017) píše o vstupech do rolí jako o hře symbolické, do které se promítají mezilidské vztahy, charaktery a jednání. Důležitá pro vstupy do rolí je Valentou zmiňovaná fiktivní skutečnost.

Oba autoři píší o vstupech do rolí jako o jednom z klíčových bodů odlišnosti dramatické výchovy od ostatních předmětů. Dále se shodují na tom, že na základě vstupu do rolí probíhá základní mechanismus učení v dramatické výchově.

### 4. Zkoumání a experimentace

Přínos dramatické výchovy pro žáka samotného spočívá v objevování a zkoumání něčeho nového, pro žáka dosud nepoznaného. Machková uvádí, že pokud máme během dramatické výchovy objevit dosud nepoznané, musíme zkoumat a experimentovat. Nestačí však povrchně sehrát pár etud, podstatou principu zkoumání a experimentace je, že se na danou problematiku podíváme z více úhlů, zkusíme nalézt více řešení. Jediný pokus o objevení nového není dostačující a nepřinese nám to, co čekáme.

Dobrá dramatická lekce by podle tohoto principu měla být vystavena tak, aby vedla žáky k opakovanému zamyšlení se nad danou problematikou a k prozkoumání dané problematiky z mnoha různých úhlů (Machková, 2017).

## 5. Improvizace

Improvizace je zásadní a klíčový princip pro dramatickou výchovu. Během hodin dramatické výchovy se s pojmem improvizace setkáváme velmi často, velká část metod a technik užívaných během těchto hodin souvisí s improvizací nebo je rovnou zcela vystavěná na tomto principu. (Provazník in Koťátková, 1998).

Valenta (2008) charakterizuje improvizaci jako hru, ve které hráči nemají možnost připravit nebo rovnou nacvičit si předem scénář, tudíž musejí bez přípravy reagovat na danou situaci.

Machková (2017) vystihuje improvizaci jako *jednání bez přípravy*, což v podstatě odpovídá charakteristice od Valenty (2008). Marušák (2010) pro vysvětlení pojmu improvizace používá slova, že jednání hráčů se odehrává *tady a teď*. Tím se shoduje s Machkovou i s Valentou.

Machková vyzdvihuje, že improvizace je sama o sobě pro člověka přirozená a samozřejmá. Je to záležitost, se kterou se setkáváme celý život po většinu dne. Každodenně se dostáváme do situací, které nemáme připravené předem a naprosto přirozeně reagujeme na podněty z okolí.

Improvizace se v dramatické výchově objevuje v různých podobách, jako příklad mohu uvést rolové hry, do kterých vstupují učitelé i žáci, různé etudy nebo oblíbenou hromadnou improvizaci, kdy celá skupina dohromady rozvíjí děj příběhu při předem nepřipravené akci.

V kapitole „Principy dramatické výchovy“ jsem se zabývala rozdělením těchto principů na dvě skupiny. To je podle Machkové (2017) podstatné pro teorii i pro praxi. Na základě výše uvedených principů určujeme definici dramatické výchovy. Druhá skupina principů, která je pro dramatickou výchovu jedinečná, je pro nás klíčová v tom, že jasně poznáme, kdy se v praxi věnujeme dramatické výchově a kdy pouze využíváme některé její prvky (metody či techniky).

### 1.1.4 Dramatická výchova jako metoda vyučování

S dramatickou výchovou se můžeme setkat v různých podobách. Uvádím ze svého pohledu tři nejčastější: literárně-dramatický obor v ZUŠ, dramatická výchova jako

samostatný předmět ve škole a dramatická výchova jako metoda vyučování. Proces uvedených podob dramatické výchovy se bude mírně lišit na základě účelu lekcí a potřeb žáků. V praktické části této práce se zabývám strukturovaným dramatem jako metodou vyučování, tudíž se v této kapitole blíže zaměřím na poslední uvedenou podobu dramatické výchovy.

V kapitole „Cíle dramatické výchovy“ jsem psala o mýtu, který dramatickou výchovu provází, je to *nácvik školního představení*. Výchovná dramatika se zaměřuje hlavně na proces, nikoliv na produkt. Školní představení, divadlo, vystoupení atp. jsou právě tím produktem, o ten nám ale vůbec nejde. „*Existují přístupy, které zcela odmítají produkt, tj. jakékoliv veřejné vystupování. Přirozené je toto pojetí tehdy, jestliže se dramatická výchova uplatňuje ve výuce...*“ (Machková, 2015, str. 13, kráceno).

Dramatická výchova se tedy může uplatňovat jako metoda vyučování. Na 1. stupni ji podle mého názoru nejčastěji využijeme v ostatních esteticko – výchovných předmětech, ve vlastivědě (zejména historická témata) a v prvouce. Také ji, jak píše Machková (2017) můžeme prolnout do všech předmětů a tuto práci pojmout například způsobem projektové výuky.

Bláhová (1996) uvádí výhody ve využití dramatické výchovy jako metody výuky, zejména aktivní činnost žáků, kdy stavíme na jejich zkušenostech, necháváme žáky zkoumat a objevovat. Vyučování se tak stane pestřejším a žáci budou motivováni k probíranému tématu.

Dramatická výchova pracuje na principu prožívání, který se uplatňuje právě i ve výuce, kde je dramatická výchova metodou. Žáci na základě prožitku dospějí k trvalému zapamatování faktů, protože vlastní zážitek si pamatují lépe než přečtený text nebo plytké vyprávění učitele (Machová, 2017).

Velkou výhodou, využití dramatické výchovy ve výuce oproti běžné výuce ve škole, je, že žáci mají možnost prozkoumat danou problematiku i z úhlů, o kterých se v učebnici nepíše. Často jsou to záležitosti probíraného tématu, které nejsou jednoduše sdělitelné, nedají se popsat, někdy jsou to záležitosti nad rámec učebnic a školních výkladů. Jako příklad uvádí Machková (2017) *popis každodenního života v určitém historickém období*.

Příklad s popisem každodenního života je obsažen i v praktické části mé práce, kde uvádím strukturovaná dramata, ve kterých se žáci vžívali do rolí vesničanů (strukturované

drama o Horymírovi), v rámci hry si vyzkoušeli náročnost tehdejší práce a na základě svých prožitků pochopili úskalí tehdejší doby. Já sama vnímám tyto poznatky, které přesahují rámec učebnic jako velmi obohacující, zajímavé a přínosné. Podle mého názoru má větší smysl, když žák nad problémem přemýšlí a pozná ho zevnitř, žáka tento způsob práce nadchne a motivuje více, než když se naučí z paměti vyjmenovat letopočty či další holá fakta vztahující se k tématu.

### **1.1.5 Hodnocení v hodinách dramatické výchovy**

Hodnocení v hodinách dramatické výchovy je sumativní. Své místo má na konci výukové jednotky – *na konci hodiny, po uzavření kapitoly, po zvládnutí projektu či na konci probíraného tématu*. V čase výuky dochází žák k novým poznatkům a objevům, na konci výše zmíněné výukové jednotky je v dramatické výchově čas pro sebehodnocení a hodnocení ze strany učitele. Učitel nesmí žáka známkovat subjektivně podle toho, „jak se mu žák jeví“. Učitel by měl mít předem připravená kritéria, podle kterých bude hodnotit. V ideálním případě by tato kritéria měl znát i žák (Morganová, Saxtonová, 2001).

Hodnocení je důležité proto, že ovlivňuje proces učení. Na základě hodnocení je žák informován, jak byl v dané výukové jednotce úspěšný a hlavně, učitel má zpětnou vazbu o tom, jak byla účinná jeho práce. Největší váhu pro dobré pokračování procesu v dramatické výchově má samozřejmě kladné hodnocení. Dostane-li žák kladné hodnocení, vytvoří si pozitivní vztah k danému předmětu (tématu, k daným hrám...), do hodin bude chodit rád. Negativní hodnocení může v žákovi vyvolat negativní emoce, zklamání či pocit selhání. Negativní hodnocení se také může odrazit v žakově vztahu ke škole – nebude mít ke škole pěkný vztah (Machková, 2017). Proto je důležité hodnotit žáky pozitivně, motivovat je, předem nastavit srozumitelná kritéria pro hodnocení a přistupovat ke každému žákovi individuálně.

Bláhová (1996) klade důraz na slovní hodnocení. Hodnocení by mělo vyzdvihnout individuální pokroky daného žáka. Učitel by měl přihlížet hlavně na obecná kritéria, protože specifická kritéria často záleží na míře talentu, osobnosti žáka (nevýhoda introvertních a ostýchavých žáků) a jeho schopnostech. Dále zdůrazňuje význam sebehodnocení, ve kterém



mají žáci možnost vyjádřit, jak oni sami cítí svůj pokrok v hodinách dramatické výchovy. Učitel dopomáhá žákům (hlavně těm mladším) při sebereflexi návodnými otázkami.

Slovní hodnocení se zdá být ideálním způsobem hodnocení pro dramatickou výchovu. Spousta škol i učitelů se stále častěji ke slovnímu hodnocení přiklání, a to ve všech předmětech (nejen v dramatické výchově). Jeho výhody spočívají v tom, že je psáno přímo pro konkrétního žáka, je založeno na individuálním přístupu a jasně ukazuje, v čem přesně udělal daný žák pokrok, a co by ještě do příště mohl zlepšit. Bohužel ne všichni učitelé mají možnost hodnotit slovně, často je například problém s hodnocením tehdy, když je dramatická výchova vyučována jako metoda určitého předmětu na škole, kde mají nastavený klasický systém známkování stupni 1 až 5. Záleží hlavně na učiteli, jak k hodnocení přistoupí. Podle mého názoru, pokud učitel stanoví jasná kritéria (viz Morganová a Saxtonová výše), bude hodnotit kladně (viz Machková výše) a zapojí do hodnocení i sebehodnocení, bude práce v hodině pokračovat v přátelské atmosféře a žáci budou se svým hodnocením spokojeni.

## 1.2 Strukturované drama

Svobodová charakterizuje strukturované drama jako „...*způsob práce v oblasti dramatické výchovy*“ (Svobodová in Koťátková, 1998, str. 119). Svobodová (1998) dále uvádí, že strukturované drama má své kořeny zejména v divadle, také se zde objevují prvky pedagogiky, psychologie a sociologie. Podle Valenty (2008) je základní rozdíl mezi strukturovaným dramatem a dramatem divadelním takový, že strukturované drama má působit přímo na hráče, na rozdíl od divadelního dramatu, které má zasáhnout hlavně diváka.

Význam strukturovaného dramatu spočívá ve výuce na základě vlastního zážitku. Účastník strukturovaného dramatu dostává možnost zažít si pro něj zcela novou situaci, se kterou se dosud nesetkal. Účastník na základě hraní různých rolí získá právě výše uvedený vlastní zážitek (Svobodová in Koťátková, 1998).

Svozilová (2005) považuje strukturované drama za tvůrčí činnost. Stejně jako Svobodová přikládá velký význam vlastnímu zážitku. Cílem strukturovaného dramatu je rozšířit vjemy účastníka skrz vlastní zážitek. K tomuto zážitku dochází na základě jednání

hráčů. Hráči se ve strukturovaném dramatu vyjadřují k nastolené problematice, na základě hraní rolí si utváří své názory na věc a zároveň poznávají názory druhých.

### **1.2.1 Struktura dramatu**

Pro strukturované drama je jeho dobrá stavba (struktura) velmi důležitá, protože na ní závisí efektivita výuky, zaujetí hráčů a získání (výše zmíněného) vlastního zážitku. Tuto stavbu zná učitel na rozdíl od hráčů předem. Učitel tedy předem připraví jasně danou stavbu dramatu. O naplnění této struktury během hodiny dramatické výchovy rozhodují především žáci. Dobře vystavěné strukturované drama je takové, kde se žáci musí zamýšlet nad svým rozhodnutím a za toto rozhodnutí si nést důsledky během hry, ale i po ní, a to i v případě, že tyto důsledky nejsou příjemné. (Svobodová, 1998).

Bláhová (1996) pro stavbu dramatické hry uvádí pět částí, které přesně kopírují Aristotelovu křivku:

#### **1. Expozice neboli uvedení do děje**

V této fázi uvádíme žáky do děje. Začátek dramatu je velmi důležitý, proto je nezbytné, abychom zvolili vhodné dramatické prostředky. Dále bychom měli pečlivě zvážit, co všechno ohledně daného dramatu žákům prozradíme, aby žáci dané problematice porozuměli, ale zároveň měli dostatek možností odhalit vše, co jim drama nabízí.

#### **2. Kolize**

Ve fázi kolize se všichni účastníci daného dramatu setkávají s určitým dramatickým zlomem, který je dramatem bude provázet. Není nutné, aby učitel předem vybral jeden konkrétní prvek, od kterého se zlom bude odvíjet. Učitel zde může nabídnout žákům možnost, aby spoluvytvářeli dané drama. Žáci tak společně s učitelem mají možnost tento zlom najít.

#### **3. Krize**

Ve třetí fázi se drama vyhrocuje, žáci zažívají pomyslný vrchol celé hry. Hráči zažívají situaci, kterou už není možné více stupňovat, protože by se stala nezvladatelnou. Tato situace si od hráčů žádá nápady, jak ji řešit. Bláhová pro tuto fázi doporučuje pracovat se simulací – hráč jedná za sebe v této kritické situaci,

zabývá se svým vnitřním světem, vnímá své prožitky. V této situaci může žák poslouchat své vnitřní myšlenkové pochody a sdílet je s ostatními účastníky dramatu, dále také může poslouchat názory a myšlenky ostatních žáků.

#### 4. Peripetie

Pro žáky i pro učitele je fáze peripetie poměrně náročná. V peripetii s žáky rozvíjíme zážitek, který získali v předchozí fázi. Úkolem žáků je podívat se na daný problém z různých úhlů pohledu, více zážitek prozkoumat a odhalit na něm něco, co jim bylo dosud neznámé. Bláhová učitele upozorňuje, že tento proces je poměrně těžký, žáci se v této fázi učí vyjádřit vlastní názory. Učitel by měl ocenit jejich snahu a zapojení se do hry. Vůbec nevadí, když žáci tuto fázi nezvládnou excelentně. Učitel musí brát v potaz to, že ani on sám není „nositel pravdy“.

#### 5. Katastrofa a závěrečná katarze

Poslední pátou fází ve strukturovaném dramatu (a často i dramatu obecně) je katastrofa. Touto fází drama zpravidla končí. Konflikt, kterým se hráči po dobu dramatu zabývali, dostává závěrečné řešení. Žáci dostávají prostor reflektovat svůj zážitek, mají možnost mluvit o emocích, které během dramatu prožívali, dále se vyjadřují k tomu, co nového jim tento zážitek přinesl, a co se naučili (Bláhová, 1996, str. 55-58).

### 1.2.2 Strukturované drama v praxi

V praxi je strukturované drama nejčastěji užíváno jako náplň práce v hodinách dramatické výchovy nebo jako metoda výuky zvoleného učiva.

Důvodem, proč učitelé strukturované drama využívají v jiných předmětech, než jsou hodiny dramatické výchovy, je podle mého názoru jeho přínos v široké škále cílů. Kromě faktických poznatků si žáci z hodiny odnáší sebepoznání v osobnostní rovině. Strukturované drama často cílí i na rovinu sociální, to znamená, že se žáci kromě výše zmíněných fakt učí například spolupráci, respektu, vyjadřování svých názorů a respektování názoru druhého.

*„Klíčové situace často nejsou nahlíženy pouze z jedné perspektivy, ale z více možných úhlů pohledu, očima různých protikladných stran“ (Ulrychová, 2007, str.11).*

Strukturované drama sice zabere při přípravě učitele více času než klasická hodina odučená podle učebnice, ale přínosy v osobnostní a sociální rovině jsou pro žáky také důležité. V praktické části této diplomové práce uvádím výsledky praktického výzkumu, ve kterém jsem porovnávala srovnání vědomostní efektivity výuky metodou strukturovaného dramatu s frontální výukou. Výhody a nevýhody strukturovaného dramatu dále popisuji tam.

### **1.3 Frontální výuka**

Frontální výuka se řadí mezi organizační formy výuky, ty patří do vyučovacího procesu jako takového. Kromě organizačních forem výuky jsou součástí vyučovacího procesu také cíle výuky, obsah učiva, vyučovací metody a techniky, učební pomůcky a další (Vališová, Kasíková, 2007).

Průcha (2015) zařazuje frontální výuku mezi organizační formy výuky z hlediska komunikace. Vališová a Kasíková (2007) uvádí hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků. Obě publikace se snaží vyjádřit podstatu frontální výuky v tom, že frontální výuka spočívá v řízené činnosti, kdy učitel přesně určuje náplň hodiny (činnost žáků, obsah učiva, cíle atd.), z hlediska komunikace se staví před žáky a výklad učiva závisí hlavně na něm.

#### **1.3.1 Základní charakteristika frontální výuky**

Průcha (2015) uvádí ke slovnímu spojení frontální výuka synonymum hromadné vyučování. Skalková (2007) upřesňuje práci učitele při frontální výuce, ta spočívá v tom, že vyučuje najednou danou skupinu žáků (školní třídu). Tato skupina je učena na základě předem připraveného plánu. Pro výuku je přesně vymezený čas, který se nejčastěji řídí platným rozvrhem hodin dané instituce.

Kalhous (2002) se o frontální výuce vyjadřuje převážně výše uvedeným synonymem – hromadné vyučování. Popisuje ho jako organizační formu vyučování, kdy všichni žáci plní práci zadanou učitelem ve stejný čas. Daná skupina žáků dostává stejné úkoly, probírá stejné učivo. Všechna práce probíhá jednotně pod vedením učitele.

Výuka probíhá v pravidelně se opakujících vyučovacích hodinách. Přičemž pro každou vyučovací hodinu si učitel předem promyslí dílčí didaktický cíl (Skalková, 2007). Tento dílčí didaktický cíl směřuje k rozsáhlejšímu didaktickým cílům pro výukové téma, pro cíl daného pololetí nebo školního roku a k obecným cílům daných vyučovacích předmětů.

Frontální výuka probíhá jako osobní kontakt mezi učitelem a žáky. Učitel a žáci dané skupiny či třídy na sebe vzájemně působí, poznávají se, navazují spolu určitý vztah (Skalková, 2007). Role učitele je zde řídit učební činnosti dané skupiny žáků, žáci se učí současně stejnou látku. Proces učení probíhá ale u každého žáka individuálně (Vališová, Kasíková, 2007).

### 1.3.2 Stručná historie frontální výuky

Podle Kalhouse (2002) se frontální výuka začala používat v 16. – 17. století. Vališová a Kasíková (2007) zasazují počátky frontální výuky do 16. století. Frontální výuku podle Vališové a Kasíkové koncipoval významný reformátor německého školství Johann Sturm (1507 – 1589). V této době byl již dobře propracovaný systém vnější organizace vyučování, ale samotný proces výuky ve třídě neměl jasné daná pravidla, výuka žáků probíhala spíše samovolně bez jasně stanovených cílů. Učitel měl ve třídě velké množství žáků, kterým se ale věnoval převážně individuálně.

Protože výuka nebyla příliš produktivní, volalo školství po změně. Se změnami přišlo do škol slovně – názorné vyučování, které do procesu vyučování vneslo jistou míru lepší organizace. Na základě toho vznikla i frontální výuka. Proces vyučování ve třídách tak dostal jednotnou formu a obsah. Žáci byli zařazeni do tříd na základě stejného věku a dosud nabytých znalostí. Dále byla zavedena vyučovací hodina jako časová jednotka organizace výuky (Vališová, Kasíková, 2007).

Frontální výukou se zabýval i učitel národů Jan Amos Komenský. Ve své *Didaktice velké* (a nejen v této publikaci) vyzdvihuje frontální výuku jako pedagogicky velmi účinnou (Vališová, Kasíková, 2007). Kalhous (2002) připomíná, že Komenský prosazoval rovnoprávnou výuku pro všechny žáky bez ohledu na pohlaví a jejich sociální status.

Právě od doby J. A. Komenského je klíčovým prvkem organizační struktury tohoto vyučování právě časová vyučovací jednotka – vyučovací hodina (Vališová, Kasíková, 2007).

### 1.3.3 Frontální výuka v dnešních školách

Frontální výuka je v dnešních školách stále ještě jedna z nejrozšířenějších a nejobvyklejších forem vyučování vůbec. Skalková (2007) uvádí významné aspekty, na jejichž základě je didaktická funkčnost této organizační formy trvalá a zdánlivě úspěšná. Tyto aspekty jsou *pedagogické, didaktické, psychologické, sociologické a ekonomické*.

Důvodem, proč je frontální výuka stále tak často využívaná, může být například její celoskupinová působivost, kdy se na základě výkladu jednoho učitele učí zároveň třeba i více jak 30 dětí. To působí pozitivně na výše uvedený ekonomický aspekt. Dále v běžném

procesu výuky můžeme najít celou řadu učebních situací, kdy užití frontální výuky má pozitivní efekt – je časově nenáročné, didakticky účinné, osvětluje nové poznatky celé třídě zároveň. Žáci se také díky frontální výuce učí vnímat výklad, na základě výkladu si zapsat poznámky, dávat pozor a sledovat dění před tabulí (Vališová, Kasíková, 2007). Více se výhodami a nevýhodami frontální výuky zabývám v následující kapitole (*viz 1.3.4. Výhody a nevýhody frontální výuky*).

Frontální výuka tedy probíhá na základě společné práce v hodině, kdy náplň práce určuje učitel a žáci danou práci plní. Komunikace probíhá na základě kontaktu učitele se třídou jako celkem – učitel zadává pokyny celé třídě (*např. píše na tabuli fakta a celá třída si daná fakta opisuje z tabule do sešitu*). V menší míře probíhá komunikace i na základě kontaktu učitele s každým žákem jednotlivě (*např. na konci hodiny dává učitel prostor pro individuální dotazy*). Je úkolem učitele, aby ve třídě vytvořil takové pracovní prostředí, kdy všichni žáci rozumí probíranému učivu přímo v průběhu vyučovacího procesu (Skalková, 2007).

Výše uvedené poznatky potvrzuje Kalhous (2002). Práci učitele popisuje jako řízení učební činnosti všech žáků najednou.

Kalhous (2002) se dále věnuje uspořádání učebny. Klasické uspořádání učebny při frontální výuce tvoří většinou tři řady po několika lavicích (v menších učebnách mohou být jen dvě řady). Lavice jsou uspořádané tak, aby všichni žáci viděli dopředu, kde je umístěna tabule a pracovní stůl učitele. Jako zajímavost můžeme zmínit důvod, proč je učebna uspořádaná zrovna takto. Uspořádání učebny, nebo chcete-li školní třídy, vychází ze středověkých tradic, tímto způsobem jsou uspořádané lavice v kostele, přičemž tabuli nahrazuje oltář.

Frontální výuka je v poslední době často doplňována ještě vyučováním párovým a skupinovým. Řízení učební činnosti stále závisí na učiteli samotném, s tím rozdílem, že při klasické frontální výuce se celá třída věnuje totožné práci, kdežto při párové výuce řídí učitel práci jednotlivých dvojic a při skupinové výuce řídí učitel práci jednotlivých skupin. Dvojice či skupiny řeší úkoly, které jsou na začátku hodiny zadané učitelem (Vališová, Kasíková, 2007).

Učitel může všem dvojicím či skupinám zadat stejnou práci. Závěr této práce (nejčastěji na konci hodiny / výukové jednotky) většinou spočívá v hodnocení, kdy se

dvojice či skupiny vzájemně porovnávají, jak danou práci zvládly. Porovnávat se mohou skupiny či dvojice navzájem, hodnocení také může zůstat zcela na učiteli, kdy on sám zhodnotí, jak žáci pracovali, v neposlední řadě může učitel pracovat se sebehodnocením žáků. Záleží na učiteli, jak se k hodnocení postaví, a jakou strategii zvolí (Vališová, Kasíková, 2007).

Dále podle Vališové a Kasíkové (2007) může učitel zadat každé dvojici či skupině jinou práci – rozdílná témata. Každá dvojice či skupina podle daného zadání vypracuje pro ostatní spolužáky výukové materiály na dané téma (*např. výukové plakáty, elektronickou prezentaci atd.*). Na konci výukové jednotky vyzývá učitel žáky k vzájemnému sdílení poznatků, kdy dvojice či skupina žáků prezentuje vlastní výukové materiály svým spolužákům. Na závěr následuje výše popsané hodnocení, opět záleží na učiteli, jakou formu hodnocení žáků zvolí.

Frontální výuku v dnešních školách nemusíme nutně považovat za negativní. Existuje řada možností, jak frontální výuku ozvláštnit a získat pozornost dětí – výuková videa, elektronické prezentace, názorné ukázky nebo výše popsané skupinové a párové vyučování. Záleží na učiteli, jakou vytvoří pracovní atmosféru a jaký má přístup k dětem (Vališová, Kasíková, 2007)

#### **1.3.4 Výhody a nevýhody frontální výuky**

Frontální výuka je v dnešní době poměrně kontroverzní téma. Na jednu stranu je to jedna z nejrozšířenějších forem výuky, kterou učitelé velmi často využívají ve svých hodinách. S frontální výukou má zkušenost téměř každý absolvent základního vzdělávání u nás. Na druhou stranu je frontální výuka odsuzovaná jako zastaralá forma práce ve škole. Široká veřejnost si pod tímto pojmem představí žáky, jak spořádaně sedí v lavicích, ruce mají za zády a odříkávají z paměti naučené definice. O této představě hovořím samozřejmě s nadsázkou, ale bohužel podobně zakořeněné a vžité představy o takovém fungování školství má ještě dnes, ve 21. století, velké množství široké veřejnosti.

Kalhous (2002) hledá výhody frontální výuky právě v minulosti, kdy žáci seděli v lavicích s rukama za zády. Historicky velkou zásluhu měla frontální výuka po zavedení povinné školní docházky, kdy významně přispěla k velkému rozvoji vzdělanosti u nás.



Podle Vališové a Kasíkové (2007) je přednost frontální výuky v celoskupinovém působení. Učitel má připravený jeden výklad, který poslouchá velké množství žáků (*viz předchozí kapitola*). Když učitel položí otázku, vyvolá konkrétního žáka, aby mu řekl odpověď. Tuto odpověď slyší celá třída, učitel potvrdí nebo vyvrátí správnost odpovědi, a tudíž se celá třída poučí ze správnosti odpovědi nebo i z chyby odpovídajícího žáka. Komunikace učitele s tímto žákem má tudíž didaktickou hodnotu pro všechny účastníky vyučovací jednotky. To potvrzuje i Kalhous (2002), který práci učitele při frontální výuce popisuje jako produktivní ve smyslu, že z výkladu jednoho učitele se naráz učí větší počet žáků. S výše uvedeným dále souhlasí i Jůva (2001), který vidí výhody frontální výuky ve *vzájemném pozitivním ovlivňování žáků navzájem*.

Podle mého názoru je frontální výuka natolik využívanou formou proto, že její organizace z pohledu učitele se zdá být poměrně jednoduchá – všichni žáci se učí totéž, učitel si připraví jeden výklad, který poslouchají všichni. Je ale důležité se zamyslet nad tím, jak na výuku budou reagovat žáci. Dokážou například slabší žáci nepřetržitě sledovat učitelův výklad? Jaký přínos má pro nadprůměrného žáka strohý výklad učitele o faktech, která jsou žákovi dávno známá?

Jednou z nevýhod, kterou popisují Vališová a Kasíková (2007) je zaměření frontální výuky na průměrné žáky. Slabší žáci mohou mít problém s udržení pozornosti během monologického a dlouhého výkladu učitele. Také se stává, že tito žáci ztrácí motivaci a chuť poznávat nové. Nadprůměrní žáci se naopak mohou v těchto hodinách nudit, protože jednotná náplň hodiny, která je vedena frontálně, nadprůměrné žáky v běžné škole nemusí rozvíjet a nemusí je obohatit. Může se také stát, že právě tito žáci (nadprůměrní nebo podprůměrní) mohou hodinu narušovat právě proto, že nejsou naplňovány jejich individuální potřeby. Kalhous (2002) tento problém shrnuje velmi výstižně. U frontální výuky je považováno za samozřejmost, že žáci, kteří vybočují z průměru se přizpůsobí průměru třídy. Když se tak nestane, jsou tito žáci donuceni přizpůsobit se.

Velkou nevýhodou frontální výuky je motivace žáků. Frontální výuka je koncipovaná tak, že se z žáků stávají pasivní příjemci informací. Učitel musí vynakládat velké úsilí, aby žáky namotivoval k práci (*jejich práce ale často spočívá v neaktivním psaní zápisů do sešitu*). Rozložení jednotlivých činností v hodině se navíc většinou opakuje podle šablony: *zahájení hodiny, opakování, probírání nové látky, procvičení nové látky,*

*shrnutí nových poznatků, závěr hodiny. Výuka se brzy stává stereotypní a pro žáky nenaplňující (Kalhous, 2002).*

*„Sedět v lavici, přemýšlet o probíraném tématu, psát cvičení, snažit se zapamatovat si jednotlivé kroky určitého procesu, věnovat se tělocviku, diskutovat o mitóze, to prostě nejsou věci, které lidé dělají sami od sebe, pokud nejsou v určitém zvláštním prostředí (např. ve škole) nebo k tomu nemají zvláštní motivaci“ (Cangelosi, 2009, str. 32).*

Cangelosi ve své publikaci popisuje chování žáků při klasické výuce (zejména při výuce frontální). Zamýšlí se nad tím, jak žáky co nejefektivněji zapojit do hodin. Podle jeho popisu bohužel soudím, že frontální výuka není ideálním řešením. Výše uvedená slova Cangelosiho jen potvrzují Kalhousovy poznatky o stereotypní výuce. Jednou z dalších nevýhod frontální výuky je totiž to, že nebere ohledy na individuální potřeby žáků.

K individuálním potřebám žáků se dále vyjadřují Skalková (2007) i Vališová a Kasíková (2007). Ty se shodují na důležitosti individualizovat přístup k jednotlivým žákům právě proto, že potřeby každého samotného žáka jsou velmi rozdílné. Na toto je potřeba brát zřetel právě při hodinách vedených frontální výukou, protože zde hrozí nezájem žáků o dané téma, ztráta motivace žáků nebo se mohou žáci začít chovat rušivě. Jůva (2001) podotýká, že při frontální výuce jako takové je velmi náročné respektovat individualitu každého žáka, jeho potřeby a předpoklady. Koncepce frontální výuky není uzpůsobena pro individuální přístup. V tomto je vyžadována učitelova kreativita, aby si s problémy při frontální výuce poradil. Učitel může například v některých hodinách rozdělit děti na menší skupiny, nebo ve třídě zadávat několikero zadání práce, to znamená volit úkoly podle náročnosti.

Někteří učitelé řeší tuto individualizaci například úkoly pro „rychlíky“, což jsou ve většině případů úkoly pro nadprůměrné žáky, jejichž pracovní tempo je rychlejší oproti ostatním spolužákům. Tyto úkoly buď doplňují učivo, nebo jsou nadstavbové a žáci díky nim získávají poznatky navíc. Další učitelé pořádají doučovací kroužky pro slabší žáky nebo s nimi pracují individuálně po skončení výuky. V neposlední řadě je v dnešních školách již běžná přítomnost asistenta nebo asistentky pedagoga případně asistenta nebo asistentky žáka. Tento asistent či tato asistentka pomáhají učitelům i žákům, aby výuku zvládali všichni žáci co nejlépe.

I když bychom výhod i nevýhod frontální výuky mohli najít mnohem více, jako poslední bod této kapitoly jsem si vybrala výhody frontální výuky, o kterých píše Skalková (2007). Skalková vyzdvihuje stálost pedagogického vedení ve třídě. Učitel v dané třídě učí pravidelně (na 1. stupni ZŠ dokonce většinu předmětů) a díky tomu má možnost dobře poznat žáky, zmapovat jejich znalosti a v procesu vyučování během celého školního roku (případně delšího úseku školní docházky) zaznamenávat jejich pokrok. Zároveň třída jako skupina má možnost poznat svého učitele a najít s ním společnou cestu ve vzdělávání. Také žáci poznávají sebe navzájem, tvoří třídní kolektiv, vytváří mezi sebou sociální vazby, vznikají kamarádské vztahy mezi nimi. Každý žák se takto sociálně rozvíjí.

Výše jsem shrnula z mého pohledu nejběžnější výhody a nevýhody, která se v publikacích v souvislosti s frontální výukou objevují. S uvedenými výhodami a nevýhodami souhlasím, ale chtěla bych podotknout, že tyto výhody i nevýhody se nemusí týkat vždy pouze frontální výuky. Například v předchozím odstavci popisují podle Skalkové, jak se utváří vztah učitel – žák a žáků mezi sebou. Tyto vztahy se ale nebudují jen tehdy, když se ve třídě učí frontálně. Naopak na sociální rozvoj žáků se mimo jiné zaměřuje i dramatická výchova, která na rozdíl od frontální výuky pracuje se sociálním rozvojem žáků cíleně. Sociální rozvoj žáků ve třídě, která je učena po většinu času frontálně, probíhá podle mého názoru spíše spontánně a ve velké většině situací často jen díky interakcím mezi žáky během školních přestávek, případně ve školní družině u mladších žáků.

## 1.4 Porovnání dramatické výchovy a frontální výuky

### 1.4.1 Obecné rozdíly

Dramatická výchova je esteticko – výchovný předmět. Zároveň ji můžeme využít jako metodu vyučování jiných předmětů. Frontální výuka je organizační forma vyučování. Počátky dramatické výchovy v moderním pojetí najdeme v 60. letech 20. století, což není tak dávno oproti frontální výuce, jejíž počátky spadají do 16. století.

Cíle dramatické výchovy i frontální výuky jsou pedagogické, rozdíl je v prostředcích. Dramatická výchova využívá prostředky dramatické, kdežto frontální výchova zůstává u prostředků pedagogických.

Jedním z rozdílů, který je patrný na první pohled je uspořádání učebny, od toho se pak odvíjí komunikace mezi učitelem a žáky. V učebně dramatické výchovy nehledejme lavice. Žáci sedí nejčastěji v kruhu na zemi na polštářcích. Učitel je mezi nimi. Žáci komunikují hlavně mezi sebou, učitel vede příběh podle předem připravené osnovy. V učebně, ve které probíhá frontální výuka nejčastěji, vidíme řady lavic natočené k tabuli, přičemž před tabulí je učitelův pracovní stůl. Je jasné, že komunikace v těchto třídách probíhá zcela jinak. Učitel je středem pozornosti, on vyvolává žáky a on komunikuje se žáky. „*Učitel není ve třídě od toho, aby zde celou hodinu mluvil. Je tu od toho, aby komunikaci moderoval*“ (Čapek, 2017, str. 17). Sama jsem si v praxi všimla, že takové uspořádání třídy vede k tomu, že se žáci i při diskusích otáčejí na učitele a mají pocit, že musí komunikovat hlavně s ním. Naopak v hodinách dramatické výchovy mě těší, že i žáci v dramatické výchově nezkušení začnou spontánně komunikovat mezi sebou, své názory sdělují všem ve třídě, nejen učiteli.

Dramatická výchova i frontální výuka mají žáky připravovat na život. Obě to splňují, každá jen poměrně odlišným způsobem. Podle Waye (2014) je příprava na život úlohou celé výchovy. Rozdíl mezi dramatickou výchovou a frontální výukou spočívá v tom, že dramatická výchova obrací pozornost na jedinečnost jedince. Klasická výuka ve škole se zaměřuje na jedince. Podotýkám, že konkrétně proces frontální výuky je zaměřen na třídu žáků. Zaměření na jedince nastává v momentě, kdy se učitel rozhodne ověřit si (otestovat) získané znalosti žáků.

Další rozdíl mezi dramatickou výchovou a frontální výukou je ve tvorbě pracovního prostředí. Zde opět vidím výhodu dramatické výchovy, protože při ní si žáci pracovní

prostředí tvoří sami, díky tomu se cítí v hodině důležitě, k tématu získají lepší vztah, utváří si pocit zodpovědnosti za svou práci. V hodinách učených frontální výukou tvoří pracovní prostředí učitel. Žáci tak jenom pasivně vstřebávají, co si pro ně učitel připravil.

Jako výhodu frontální výuky jsem v předchozí kapitole uvedla celoskupinové působení. Za touto výhodou si stále stojím, z didaktického hlediska je toto působení účinné. Je ale z hlediska procesu učení efektivnější poučení se z vlastních chyb nebo z chyb někoho jiného? Naučí se žáci více, když jim vyvolaný spolužák prozradí správné řešení, nebo když správné řešení najdou sami? A uvědomí si žáci, kteří jsou učeni frontálně, že v životě existuje spousta situací, která mají spoustu řešení, jež nejsou ani správná ani špatná? V dramatické výchově namísto poučení se z chyb druhých skupina společně pracuje na příběhu. V příběhu odhalují nové, objevují neznámé, učí se spolupracovat, komunikovat spolu, vzájemně si sdělují své argumenty a reflektují svá poznání. Učitel ale neposuzuje správnost argumentů nebo názorů. K poznání dochází každý žák sám.

Od tohoto poznání se odvíjí další rozdíl. Frontální výuka je zaměřena na průměrného žáka. Dramatická výchova nabízí možnost uplatnění se každému žaku. Příprava hodin dramatické výchovy (i hodin vedených dramatickou výchovou) oproti frontální výuce je pro učitele náročnější. V hodinách dramatické výchovy (i vedených dramatickou výchovou) ale může být pro učitele pozitivem to, že žáky snáze namotivuje k tématu a tyto hodiny se vzhledem k povaze dramatické výchovy nestanou stereotypní. Frontální výuka bohužel často do stereotypů upadá.

#### **1.4.2 Porovnání dramatické výchovy a frontální výuky na základě principu zkušenosti**

Dramatická výchova má své specifické principy, na kterých je vystavěna (*viz kapitola 1.1.3 Principy dramatické výchovy*). Ve frontální výuce jsou obsaženy principy, které jsou společné pro dramatickou výchovu i pro ostatní předměty. Za pozornost stojí zejména princip zkušenosti. Ač je tento princip pro dramatickou výchovu i pro frontální výuku společný, každá se k němu staví jinak. Dramatická výchova pracuje především se zkušeností přímou, kdy dítě na základě vlastní aktivity objevuje nové. Frontální výuka se zaměřuje hlavně na zkušenost nepřímou. Učitel předává dítěti vlastní zkušenosti.

V práci podle principu zkušenosti je mezi dramatickou výchovou a frontální výukou zásadní rozdíl. Domnívám se, že zde vzniká nejvíce sporů, překážek a problémů ve škole. Právě proto, že dramatická výchova pracuje se zkušeností přímou, může na některé učitele, rodiče či širší veřejnost působit jako okrajový předmět, ve kterém se „žáci neučí, oni si pouze hrají“. Zatímco frontální výuka se zaměřuje na fakta, odráží to, na co je většina z nás zvyklá – žáci se z paměti učí definice z učebnice, učí se poznatky, které jim předal učitel. Co je ale správně?

Představme si situaci, kdy žák, který byl učen frontálně, je zkoušený před tabulí. Pokud tento žák sledoval pečlivě výklad pana učitele, a případně si doma na základě výpisků ze sešitu opakoval učivo, dá se předpokládat, že bude umět zodpovědět všechny učitelovy otázky, bude *mluvit jako kniha* a bude si pamatovat velké množství fakt. Můžeme ale s jistotou říct, že tento žák látce rozumí? Opravdu tento žák ví, o čem mluví, nebo se pouze naučil z paměti to, co říkal v minulých hodinách pan učitel?

Představme si jinou situaci. Žák, který má za sebou několik hodin dramatické výchovy zaměřené na dané téma, má na konci výukové jednotky shrnout, co si pamatuje. Pravděpodobně na rozdíl od žáka z předchozí situace nebude *mluvit jako kniha*, ale popíše, co zažil. Na základě vlastních prožitků shrne, o čem téma bylo, co se dozvěděl, jaký má na dané téma názor, s jakými problémy a úskalím se potýkal.

*„Existují důkazy (zatím nejsou prezentovány vědecky), které naznačují, že je-li podporováno drama, děti absolvují testy a zkoušky snadněji, a ti, kteří by je nebyli schopni plnit, je ve skutečnosti plní“* (Way, 1996, str. 11).

Frontální výuka má i své výhody, jsou situace, kdy je pro učitele účinnější a jednodušší učit tato holá fakta. Na stranu druhou dramatická výchova má velký potenciál, a kromě fakt se žáci rozvíjí i po osobnostní a sociální stránce. Myslím si, že v dnešní době je důležité zapojovat do výuky moderní metody a postupy a zaměřovat se na hlubší porozumění probíraným tématům, nespokojit se pouze s tím, že se žáci povrchně naučí z paměti několik stránek školního sešitu.

*„Místo dramatické výchovy v rozvrhu je dáno jak lidskými potřebami, tak i potřebami vzdělávacími. Několik minut aktivní dramatické výchovy může udělat zázraky s unavenými, napjatými a možná i znučenými dětmi. Proto dramatická hra nikdy nemusí být s učebním plánem v rozporu. Je to vzdělávání v plném slova smyslu, je to způsob života, a proto spíše jiné výuce a záměrům pomáhá, než aby jim překážela“ (Way, 2014, str. 13).*

## 2 Praktická část

### 2.1 Úvod do praktické části

#### Výzkumný cíl

Porovnat výsledky učení žáků při výuce vybraných „Starých pověstí českých a moravských“ metodou strukturovaného dramatu s výsledky učení žáků při frontální výuce identického učiva ve 3. třídě ZŠ, a zjistit, zda při výuce strukturovaným dramatem žáci lépe chápou motivy jednání druhých.

#### Výzkumné otázky

- Jakých učebních výsledků dosáhnou žáci, kteří absolvovali hodiny dramatické výchovy v porovnání se žáky, kteří byli učeni frontální výukou?
- Pochopí žáci lépe díky využití strukturovaného dramatu jako metody výuky motivy a jednání historických postav, než při hodinách učených frontálně?

#### Výzkumný vzorek

žáci 3. tříd ZŠ Kutnohorská

*Výzkum jsem chtěla provádět ve 4. třídách základních škol. Původní cíl práce byl mířen na žáky 4. tříd ZŠ. Tento výzkumný vzorek jsem zvolila proto, že žáci 4. tříd jsou již čtenářsky zdatní ve čtení s porozuměním, tudíž si mohu dovolit nechat je číst náročnější text a nadále s ním pracovat. Zároveň téma Staré pověsti české a moravské se nejčastěji objevuje v učebnicích právě pro 4. třídu (učebnice vlastivědy, čítanky).*

*Výzkum mi bohužel zkomplikovala epidemie koronaviru, během které často docházelo k zavření škol. Strukturované drama nebylo možné přenést do online prostředí. Kvůli hygienickým opatřením jsem byla nucena změnit výzkumný vzorek na žáky 3.A a 3.B ZŠ Kutnohorská. Ve 3.A pracuji jako třídní učitelka, ve 3.B učím některé předměty.*



## 2.2 Pretestace

### Pretestace příprav na frontální výuku

*Pretestace příprav na frontální výuku měla proběhnout na ZŠ U Obory, z důvodu epidemie koronaviru k této pretestaci bohužel nedošlo.*

### Pretestace strukturovaných dramat

**Délka každé výukové jednotky:** 90 minut

**Realizace:** únor 2020

Pretestace strukturovaných dramat byla provedena se žáky 4.A ZŠ Kunratice ve školním roce 2019 / 2020.

### 2.2.1 Pretestace strukturovaných dramat – ZŠ Kunratice

#### Název a adresa školy

Základní škola Kunratice, Předškolní 420/5, 148 00 Praha 4 – Kunratice

#### Základní charakteristika školy

Základní škola Kunratice je fakultní škola Univerzity Karlovy, pedagogické a přírodovědecké fakulty. Má mnohaletou tradici, v Kunraticích funguje více jak 280 let.<sup>1</sup> Funguje na demokratických principech. Klima ve škole je liberálně zaměřené na rovnocenné partnerské vztahy. Žáci mají možnost zapojit se do chodu školy prostřednictvím školní samosprávy, která má dvě části – předsedové a ekoparlament. Jak již jedna z částí napovídá, žáci pečují o čisté prostředí školy a její okolí a zapojují se do ekologických projektů.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> ZŠ Kunratice. *ZŠ Kunratice* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz>

<sup>2</sup> Školní vzdělávací program. *KUK* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety-skolni-vzdelavaci-program>

Školní vzdělávací program ZŠ Kunratice se zkráceně nazývá „KUK“, tato zkratka označuje tři slova: komunikace – učení – kooperace.<sup>3</sup> Já sama jsem se při návštěvě školy setkala s velmi vstřícnou komunikací jak ze strany pedagogů, tak i příjemným třídním kolektivem 4.A, který byl otevřený novým vědomostem. Děti jsou vedené ke kooperaci v rámci všech předmětů. Kooperaci velmi napomáhá dramatická výchova, jejíž aktivity bývají často zaměřené na budování třídního kolektivu a posilování vztahů ve třídě.

Žáci v ZŠ Kunratice najdou individuální přístup, škola vyjde vstříc každému ohledně jeho vlastních individuálních potřeb. Učitelé pracují s žáky na základě klíčových kompetencí, dbají na spolupráci, pro hodnocení užívají známkování doplněné slovním hodnocením a pracují i na sebehodnocení žáků. Sebehodnocení žáků získává ve škole stále větší důležitost.<sup>4</sup>

#### Dramatická výchova ve škole

Dramatická výchova na ZŠ Kunratice patří podle školního vzdělávacího programu do oblasti umění a kultura. Na začátku školní docházky (1. – 2. třída) se s ní žáci setkávají v rámci výuky různých předmětů, od 3. třídy je dramatická výchova vyučována jako samostatný předmět. V 9. třídě je dramatická výchova do vzdělávacího programu zakomponována jako bloková výuka, kdy žáci navštěvují divadelní představení, která s učiteli ve škole reflektují, rozebírají a dále s nimi pracují.<sup>5</sup>

Hodiny dramatické výchovy jsou zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj jedince. Také je zde obsažen rozvoj tělesných a duševních schopností. Škola je celkově zaměřená na získávání komunikačních dovedností u žáků, na to je v dramatické výchově brán velký zřetel. Žáci se nejen v hodinách dramatické výchovy zaměřují na poznání různých způsobů komunikace mezi lidmi.<sup>6</sup>

Dramatická výchova vede žáky ke spolupráci a odpovědnosti za vlastní práci a svůj podíl práce ve skupině. Učení probíhá přímým prožitkem.

---

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> ZŠ Kunratice. *Dramatická výchova* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety-skolni-vzdelavaci-program/dramaticka-vychova>

<sup>6</sup> Ibid.

#### 4.A

Jedná se o třídu 4.A ve školním roce 2019/2020. Třídním učitelem této třídy je Radim Mikulanka. Třída má 25 žáků. Počet dívek a chlapců ve třídě je téměř vyrovnaný.

Dívky ze 4.A jsou na svůj věk vesměs klidné a ambiciózní, zapojují se do všech hodin a školu mají rády. Mezi chlapci jsou velké rozdíly. Někteří jsou ambiciózní, znají své silné stránky a mají cíl. Jiní jsou stále ještě hraví a školní výuka je příliš nebaví. Tito chlapci mají štěstí, že mohou navštěvovat právě hodiny dramatické výchovy, ve které dostanou možnost uplatnit se.

V hodinách dramatické výchovy je, podle slov třídního učitele, baví hlavně vstupy do rolí. Etudy v této třídě bývají poměrně akční. Dva chlapci jsou žáci s OMJ. Pro ně je výuka o něco náročnější, nicméně škola jim vychází vstříc, má k nim individuální přístup a chlapci se ve škole cítí dobře.

Sociální klima třídy je kamarádké, třída drží spolu. Na kolektivu je vidět, že škola dbá na dobré vztahy a kooperaci. Občas se stane, že se třída rozdělí na dvě skupiny – chlapci a dívky, ale to je podle mého názoru v tomto věku přirozené. I tak třída dokáže takzvaně *táhnout za jeden provaz*, a jak jsem uvedla výše, sama jsem se o tom přesvědčila.

#### **2.2.2 Průběh a reflexe odučených hodin**

Pro pretestaci strukturovaných dramat jsem si zvolila základní školu Kunratice, protože zde mají dramatickou výchovu jako povinný předmět, tudíž jsem věděla, že se mi s dětmi i se třídním učitelem bude dobře spolupracovat. Dále jsem tuto školu požádala o pomoc s pretestací proto, že jsem zde byla na několika praxích a již jsem znala školní prostředí, některé pedagogy a atmosféru školy.

Ve 4.A jsem pretestovala dohromady tři strukturovaná dramata – *O Čechovi*, *O Horymírovi* a *O Ječmínkovi*. Poslední strukturované drama jsem do výzkumu bohužel nezahrnula, protože jsem ho stihla odučit pouze zde při pretestaci. Pretestaci jsem realizovala ve 4. třídě a výzkum měl být také následně realizován v těchto ročnících. Krátce po pretestaci bohužel začala epidemie koronaviru, která mi vše zkomplikovala.

Se 4.A se mi spolupracovalo výborně. Bylo vidět, že děti znají metody a techniky DV, nebylo to pro ně nic nového. Z dramatického hlediska vždy přesně věděly, co mají dělat, rozhodně tato strukturovaná dramata nebyla jejich první.

Od dětí jsem dostávala i hodnotnou zpětnou vazbu. Kromě otázek, které uvádím ve svých přípravách, jsem se dětí ptala na zpětnou vazbu vůči každému odehranému strukturovanému dramatu. Děti měly srovnání s dalšími SD, které zažily hlavně při hodinách dramatické výchovy, takže moje dramata hodnotily adekvátně. Nejčastější výtkou od dětí bylo, že SD je poměrně sedavé, je v něm hodně čtení a povídání v kruhu. Pozitivně děti hodnotily především vstupy do rolí, uznaly, že v určitých momentech měly pocit, jako by příběh opravdu zažívaly – *byly unavené z cesty na Říp; bály se lhát Křesomyslovi*.

Zpětnou vazbu jsem dostávala i od pana učitele Mikulenky, který dramatickou výchovu na ZŠ Kunratice učí. Pan učitel zná své svěřence, tudíž mi poskytoval odpovědi, zda to, co během hodin nebylo úplně podle mých představ je chybou mojí a stejně by to probíhalo i v jiných třídách, nebo je to specifický problém dané třídy. Dále mi často pomáhal při realizaci dramat s rekvizitami, různými pomůckami a s tajnými instrukcemi. Pro pana učitele bylo jednodušší vybrat nejvhodnějšího kandidáta na tajnou instrukci.

S panem Mikulenkou jsme upravovali SD „O Čechovi“, aby v něm bylo více akce a napětí. Na základě odehrání původního scénáře se 4.A nás napadlo zkusit rozdělit „Cestu za novou zemí“ na dvě etapy. Družina se nejprve vydá na cestu, po cestě ji potkají strasti s názvem „Neočekávané situace“ (*viz kapitola 2.3.1*), teprve potom cestu dokončí. Tato verze nám připadala poměrně logická a z dramatického hlediska zajímavá – kromě neočekávaných situací, které tvoří samy děti, je zde i dramatický zvrat, který na nějakou dobu pozastaví narativní pantomimu.

Strukturované drama „O Horymírovi“ se dětem líbilo od začátku. Některé děti mi navrhovaly, abych na začátek připsala i nějakou rozehrívací hru. To bych udělala ráda, ale toto SD je už tak poměrně dlouhé a měli jsme co dělat, abychom časově stihli všechny aktivity. Čas je velký nepřítel dramatické výchovy.

Na začátku SD je zařazená úvodní hra na místo rozehrívací hry. Tato úvodní hra děti velmi zaujala – mohly si vybrat své povolání, a to je provázelo po delší dobu dramatu. Původně jsem měla obavu, že úvodní hra, která začíná aktivitou „Neumětely“ a pozvolna nás provází do doby, než se přesuneme do města Příbram, je příliš dlouhá a chtěla jsem ji

celou vyškrtnout. Čtvrťáci mi svým zaujetím při hře i závěrečným hodnocením potvrdili, že by byla chyba hru vynechat, velmi je nadchla. Nicméně jsem byla nucena omezit počet obrázků v aktivitě „Práce“. Při další realizaci této hry musím dbát na čas a předem si stanovit, jak dlouho se můžeme úvodními aktivitami zdržet.

Před pretestováním SD „O Horymírovi“ jsem si také nebyla jistá, zda SD zbytečně neprodlužují aktivity, které děti zažívají v roli obyvatelů z Příbrami. Po realizaci tohoto SD se čtvrťáky jsem ale dospěla k názoru, že tyto aktivity mají ve scénáři své podstatné místo. DV učí děti dívat se na problematiku z více úhlů. Nebylo by správné, kdyby děti poznaly pověst pouze z pohledu Horymíra a vytvořily si o ní iluzi, že se jedná o pohádku – přesně by byla rozdělena strana dobra a zla.

Při pretestaci jsem si i ověřila efektivitu a funkčnost otázek v testu. Některé z nich jsem pozměnila, ale podstata většinou zůstala stejná. Nejzásadnější změna, kterou jsem v testu provedla, byla otázka: „Z jaké země pocházel vojvoda Čech?“ Děti si sice pamatovaly mapu, ale pletly se jim pojmy „Charvátská země“ (správný název) a „Chorvatsko“ (tento název je dětem bližší, protože jde o dnešní zemi), nebo název země různě komolily. Tuto otázku jsem tedy upravila: „Z jakého kmene pochází vojvoda Čech?“ Myslím si, že odpověď bude více jasná, navíc pojem „Slovanský kmen“ je mnohem známější, víme, že čeština je slovanský jazyk a děti se s tím celkově setkají častěji.

Na základě písemného textu i ústních reflexí jsem si ověřila, že stanovené cíle ve všech rovinách jsou dosažitelné pro všechny děti, které se v hodinách budou snažit a zapojí se do společné práce.

Tímto moc děkuji ZŠ Kunratice za vstřícnost, panu učitelovi Mikulenkovovi za jeho rady a postřehy a celé 4.A za spolupráci při testování mých příprav.

## 2.3 Přípravy na hodiny

Délka každé jedné vyučovací jednotky: 90 minut

### Výzkumný vzorek

	O Čechovi	O Horymírovi
<b>Strukturované drama</b>	3.A	3.B
<b>Frontální výuka</b>	3.B	3.A

### Cíle pro výukové jednotky

*Platné pro všechny výukové jednotky:*

#### **Cíle ve výchovně – vzdělávací rovině**

- Žák získá základní faktické informace o ději a postavách vybraných pověstí.
- Žák pochopí motivy jednání historických postav a dovede se nad nimi zamyslet v kontextu děje vybraných pověstí.

#### **Cíle v osobnostně – sociální rovině**

- Žák vyjadřuje myšlenky dané historické postavy a chápe motivy jejího jednání.

*Platné pouze pro výukové jednotky vyučované metodou strukturovaného dramatu:*

#### **Cíle v dramaticko – výchovné rovině**

- Žák jedná v roli.
- Žák přijímá učitele v roli.
- Žák rozvíjí schopnost komunikovat verbálně i neverbálně.
- Žák jedná přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem.

## Výstupy RVP

*Platné pro všechny výukové jednotky:*

ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas

ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává

ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností

ČJS-5-2-02 rozlišuje základní rozdíly mezi lidmi, obhájí a odůvodní své názory, připustí svůj omyl a dohodne se na společném postupu řešení

ČJS-5-3-04 srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků

*Platné pouze pro výukové jednotky vyučované metodou strukturovaného dramatu:*

DV-5-1-01 propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy

DV-5-1-03 rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav

### 2.3.1 Strukturovaná dramata – přípravy

*Poznámka: „Text“ – aktivita s tímto názvem spočívá v tom, že si s dětmi sedneme do kruhu a přečteme si daný úryvek. Tyto texty jsou převzaty z knih Aloise Jiráska a Aleny Ježkové (viz Seznam literatury). Některé části jsou převzaté doslova, další jsou krácené, některé části jsem přepsala do dnešní češtiny pro lepší srozumitelnost dětem na 1. stupni ZŠ.*

#### O Čechovi

**Hl. téma:** opuštění rodné země

**Vedlejší téma:** náročná cesta

#### **Cíle**

Děti se seznámí s pověstí o Čechovi od opuštění Charvátské země až k příchodu do Čech.

Děti se naučí, odkud přišla družina praotce Čecha a co všechno se odehrálo před tím, než do Čech doputovali.

Děti se zamyslí nad důvody, které vedly Čecha a Lecha k odchodu z rodné země.

Děti přijímají učitele v roli.

**Kostýmní znaky:** předem určíme kostýmní znak vojvody Čecha a vojvody Lecha. V těchto rolích se bude střídat učitel s dětmi, proto si s dětmi předem ujasníme, jak budeme s kostýmním znakem pracovat.

#### **Scénář SD**

#### Rozehřívací hra

Domy, obyvatelé, bouře



## Průvodce

Děti jsou v roli žáků 3. A, učitel je v roli průvodce. Učitel děti přivítá v muzeu živých obrazů, tento měsíc máme v muzeu expozici o Charvátské zemi. Učitel dětem ukáže mapu země, společně odhalí, kdo všechno v této zemi žil. (*Slované – dnešní Češi, Slováci, Poláci, Ukrajinci, Rusové, Bělorusové, Srbové, Chorvati, Bulhaři, Slovinci.*)

Učitel chodí po třídě (divadelním sále) a děti chodí za ním, vždy ukáže na 3 - 4 děti, tyto děti doběhnou na místo, u kterého se učitel se třídou zastaví. Učitel vysvětlí dětem, o čem má pojednávat živý obraz a během vysvětlování vybrané děti tento živý obraz vytvoří. Učitel nechá chvíli prostor, aby si všichni obraz prohlédli a potom vyzve třídu, aby se přesunula k dalšímu obrazu. Děti, které tvořily živý obraz se opět stanou žáky 3. A, a přidají se ke třídě.

### Živé obrazy:

- Slované mezi sebou bojují o pole a louky.
- Slované si vzájemně kradou potraviny.
- Na Slovany útočí kočovné kmeny.
- Slované se hádají, kdo bude včele jejich osady. (Kdo bude vládnout.)
- Slované mají hlad.

Po pátém živém obrazu se s dětmi rozloučíme, ukončíme exkurzi a pošleme je sednout si do kroužku.

## Text

*Za Tatrami, v rovinách při řece Visle rozkládala se od nepaměti Charvátská země. Na tomto území žilo mnoho slovanských kmenů. Tyto kmeny si byly příbuzné jazykem zvyklostmi a způsobem života. I stalo se, že se strhly mezi nimi krvavé boje o pole a vesnice. Příbuzní bojovali proti příbuzným a hubili se navzájem.*

### Shrnutí

Jak se lidé cítí během těchto nepokojů?

Co se lidem v zemi nelíbí?

Tato situace se nelíbila vojvodovi Čechovi. Přemýšlel proto, zda by mu nebylo lépe jinde a rozhodl se, že si o tom promluví se svým bratrem Lechem.

### Rozhovor Čecha a Lecha

*Čech: „Hezký den, bratře Lechu. V poslední době mě tíží ošklivé záležitosti, které se v naší zemi dějí, proto jsem si s tebou přišel promluvit. Víš, v Charvátské zemi není již bezpečno. Mám strach, že pokud ostatní Slované budou svými boji dál devastovat půdu, nebudeme mít co jíst. Co si o tom myslíš?“*

Učitel v roli Čecha přesvědčí děti v roli Lecha, že situace v jejich zemi je nepěkná natolik, že půjdou najít nový domov.

### Přípravy na cestu

Děti společně vytvoří živý obraz družiny vojvody Čecha a jeho bratra Lecha. Děti přichází po jednom do obrazu, představí se (již jednají v roli) a zaujmou svou pozici. Učitel role koriguje, je pravděpodobné, že zájem o roli Čecha a Lecha bude velký. Zároveň se nesmí stát, že bratři vedoucí družinu budou chybět.

### Cesta za novou zemí 1

Děti tvoří družinu vojvody Čecha a jeho bratra Lecha, učitel čte o strastiplné cestě, děti předvádí narativní pantomimou, co učitel čte.

*Družina vojvody Čecha procházela skrz hornaté končiny, cesta vedla do kopce, zadýchání muži, zadýchané ženy i zadýchané děti zdatně šlapali nahoru a po chvíli zase sestupovali po příkrém srázu dolů. Dorazili až do krajiny při řece Labi, kde se pozdravili s obyvateli, kteří stále ještě hovořili podobným jazykem jako oni.*

### Neočekávané situace

Sedneme si s dětmi do kruhu a ukážeme si na mapě cestu, kterou šel vojvoda Čech. Co se všechno na cestě mohlo stát? Jaké nástrahy a nečekané situace mohly Čechovu družinu potkat? Děti se rozdělí do skupin cca. po čtyřech, připraví si etudu o neočekávaných situacích na cestě. Etudy si potom vzájemně zahrají.

### Tajná instrukce

Vybereme dvě děti. S dětmi se domluvíme, že v momentě, kdy přečteme „K večeru již bylo chladno,“ začnou lamentovat nad únavou: „Prosím, Čechu, zastavme. Jsme již unavení. Stmívá se...“

### Cesta za novou zemí 2

V etudách jsme se setkali se strastiplnými a neočekávanými situacemi. Nyní je čas jít dál a hledat novou zemi. Děti se opět vrací k narativní pantomimě.

*Družina vojvody Čecha došla až k řece, kterou musela přebrodit, aby mohla jít dál. Brodila se skrz oblé balvany a často se stalo, že někdo uklouzl. Když řeku zdolali, objevili pustý kraj. Zlá byla cesta hlubokými hvozdy, zlá jejich chůze luhy a bažinami, plnými rákosí, ostřice, rozlehlých, mechových trsů a různých křovin. Občas potkali obyvatele jiných kmenů, kteří se jim se zbraní v ruce stavěli do cesty. K večeru již bylo chladno...*

Učitel nechá reagovat dítě v roli Čecha na nářky dětí, které dostaly tajnou instrukci. Nastane hromadná improvizace. Ta by měla skončit spánkem celé družiny.

### Myšlenky

Děti v rolích druhů vojvody Čecha usínají u ohně. Před spaním se jim honí hlavou spousta myšlenek. Učitel pokládá otázky, děti o nich tiše přemýšlí. Koho se učitel dotkne, řekne odpověď nahlas.

Otázky:

Co se ti honí hlavou? Jak se cítíš? Nebude ti chybět domov?

## Ráno

Děti leží kolem ohně a hrají, že spí. Učitel v roli Čecha vstane, je ohromen krásou zdejšího kraje, budí svou družinu a vyzývá ji, aby s ním šla vystoupit na horu, ze které se mohou podívat do krajiny.

V rámci společné improvizace jde družina na horu včele s učitelem v roli. Na hoře učitel v roli slavnostně pronese: *„Již si nebudete stýskat, neboť jsme našli kraj, kde zůstaneme a sídla zarazíme. Vizte, to je ta země, kterou jste hledali. Často jsem vám o ní mluvil a sliboval, že vás do ní uvedu. **To je ta země zaslíbená, zvíře a ptáků plná, medem oplývající.**“*

## Reflexe – kočovníci

Děti sedí kolem ohně. Učitel: „Zavřete, prosím, na chvíli oči a projděte si znovu, co všechno jste během vaší cesty zažili. Ve vaší rodné Charvatské zemi vládly nepokoje, a proto se vaše družina pod vedením vojvody Čecha a jeho bratra Lecha rozhodla zemi opustit. Ušli jste dlouhou cestu, vzpomeňte si na všechny překážky, které jste na cestě překonávali. Nyní jste již v nové zemi a začínáte žít nový život. Jaká bude ta vaše nová země?“ Děti si chvíli představují svou novou zemi, potom oči otevřou.

Učitel dětem sdělí, že odpoledne tudy pojedou kočovníci, kteří míří k jejich Charvátské zemi. Děti mají možnost po kočovnicích něco vzkázat do své rodné země. Necháme dětem chvíli na rozmyšlenou, a kdo bude chtít, vezme si koníčka (hračka – symbol pro kočovníky) a řekne svůj vzkaz.

## O Horymírovi

**Hl. téma:** lhaní a svědomí

**Vedlejší téma:** vztah vladyka + poddaní

### **Cíle**

Dítě pozná, jaký život měli tehdy vesničané a jak se žilo vladykům.

Dítě zná celou pověst O Horymírovi a umí hovořit o důvodech, proč byl odsouzený.

Dítě pochopí motivy jednání hlavních postav příběhu.

Dítě umí zdůvodnit rozhodnutí postav z příběhu, umí vymyslet argumenty i pro zdánlivě zákeřné jednání.

**Kostýmní znaky:** předem určíme kostýmní znaky pro Horymíra a Křesomysla. *Při realizaci ve 3.B měl Horymír jako kostýmní znak plyšového koníčka, což mělo u dětí velký úspěch.*

### **Scénář SD**

#### Neumětely

Děti sedí v kruhu. Uvedeme děti do situace, že se nyní stávají obyvateli vesnice Neumětely, jsou to poddaní vladyky Horymíra. Neumětelští do teď hospodařili na poli, ale nyní se v Českých zemích rozmohla těžba. Obyvatelé Neumětel mají nyní možnost vybrat si, jakému povolání se budou v následujících letech věnovat. Povolání nelze měnit, co si děti vyberou, to jim bude patřit během celé hry.

V rohu místnosti / třídy / divadelního sálu jsou umístěné kartičky, na kterých jsou uvedena různá povolání a je zde napsáno, kolik grošů si denně tímto povoláním mohou vydělat. Děti předem seznámíme s povoláními, které jsou na kartičkách uvedené, případně si dovysvětlíme neznámé pojmy (*kovkop*) a ujistíme se, zda všichni rozumí systému výplat. Poté děti pustíme vybrat si povolání. (*Kartičky je ideální umístit na větší plochu tak, aby na ně viděli všichni, kartiček vyrobíme větší množství, aby o povolání nebyl velký boj.*)

*Zlatokopové mohou být například jen tři, ale kovkopů a zemědělců dáme na výběr velké množství.)*

Předpoklad: skoro žádné dítě si nevybere zemědělce = nevadí, přesně to chceme.

### **Kartičky**

zemědělec 2 groše / den
zlatokop 10 grošů / den
kovkop stříbra 8 grošů / den
kovkop mědi 7 grošů / den
kovkop cínu 7 grošů / den

### Práce

Nyní je čas jít do práce. Instrukce pro děti v roli vesničanů: jste obyvatelé Neumětel, máte rodinu a děti, které musíte uživit. Každé povolání bude mít připraveno své stanoviště. Na stanovišti budou připravené papíry a pastelky.

Děti – vesničané se rozdělí na stanoviště dle vybraného povolání. Práci bude simulovat krátké malování. Vesničané mají za úkol namalovat to, co vytěžili / vypěstovali, každý ale jen jednu věc. Po práci dostanou odměnu = plat, který byl uveden na kartičce.

### Trh

Děti sedí v kroužku. Krátce shrneme, jak se jim líbil jejich pracovní den v roli vesničanů. Uvedeme vesničany do situace, že nyní je na čase zajít na trh, nakoupit potraviny na večeři. Doma na nás čekají hladové děti. Ptáme se vesničanů, co by tak chtěli koupit na trhu, co asi tak děti budou mít k večeři. *(Snažíme se vynechat sladkosti nebo těstoviny,*

*orientujeme se na tehdejší dobu, tudíž nabádáme vesničany k tomu, abychom šli na trh pro ovoce, zeleninu, obilí, mrkev...)*

Trh proběhne jako hromadná improvizace, děti v roli vesničanů prodávají své „obrázky“, které pro naše účely symbolizují potraviny nebo kovy. Obrázky si vzájemně prodávají a nakupují od sebe zboží.

Během nakupování na trhu by vesničané měli sami zjistit, že zde není dostatek potravin, mají na výběr spoustu stříbra a dalších kovů, ale nemají co jíst. Učitel podle aktuální situace ve třídě (nálada dětí, schopnost spolupracovat...) vyhodnotí, jakým způsobem bude hra pokračovat.

#### Varianty

- Nechat vesničanům naprostou volnost, samotné je napadne situaci řešit (svolat setkání)
- Učitel v roli vesničana svolá setkání a nastíní problém

#### Sousedské setkání

Vesničané si posedají do kruhu. Dle aktuální situace zahájí setkání buď některé aktivní dítě, které se během hromadné improvizace zhostilo řešení problému, nebo setkání převezme učitel v roli vesničana

Vesničané během sousedského setkání shrnou problém, že na trhu není dostatek potravin. Prodiskutují důvody, proč tento problém nastal a domluví se na řešení. Měli by dospět k závěru, že se poradí s určitou autoritou.

Z řad vesničanů vystoupí vladyka Horymír (učitel v roli) a nabídne se, že sám zajede za knížetem Křesomyslem na svém koni Šemíkovi, aby ho poprosil o pomoc.

#### Text

*Vyslali na hrad poselstvo včele s Horymírem z Neumětel, aby jejich jménem prosil o knížecí příkaz a o zbrojnoše, kteří by lid přivedli zpět k hospodaření.*

### Situace u Příbrami

Na chvíli se podíváme pryč z Neumětel. Kolem města Příbram je spousta stříbrných dolů a lidé zde těží stříbro již velmi dlouho.

Děti si utvoří skupinky. Každá skupinka dostane povídání o životě rodiny kovkopa Josefa (viz lísteček níže). Děti si v rodině určí role (maminka, tatínek a děti starší osmi let).

Z každé rodiny si zavoláme maminku. Maminky dostanou informaci o tom, že Horymír byl dnes vyjednávat s Křesomyslem a požaduje, aby zbrojnoši z Vyšehradu přivedli lid zpět k hospodářství, a to i v oblasti Příbrami, kde je spousta dolů a těžba zde má velký význam.

Začíná hromadná improvizace, rodiny jsou spolu doma. Rodiny vzájemně nekomunikují. Je večer a maminka přichází s novinkami.

*Tento lísteček dostane každá skupina:*

#### **Povídání o životě rodiny kovkopa Josefa**

Kovkop Josef žije v Příbrami celý svůj život. Už jeho otec se živil těžbou drahého kamení a Josef pokračuje v jeho díle. Těžba drahého kamení a jeho prodej je jediným zdrojem obživy pro vaši rodinu. Nevlastníte žádné pole, jen malý záhonek se zeleninou, ale z toho se celá rodina neuživí. Kovkop Josef má manželku, dále v domku žije jeho otec a děti (nejmladšímu dítěti je 10 let, nejstaršímu dítěti je 18 let).

### Kruh

V kruhu si shrneme, jak rodiny se zprávou naložily. Otázky pro děti:

Jak byste situaci řešily?

Proč se kovkopům nelíbí přístup Horymíra?

Po diskusi sdělíme dětem, že kovkopové se tenkrát rozhodli Horymírovi pomstít.

### Sklizeň obilí

Kovkopy u Příbrami necháme na chvíli odpočinout, ještě o nich bude řeč. Vrátime se zpět do Neumětel. Vladyka Horymír byl na Vyšehradě a v naší vesnici dozrálo obilí.



Nezbyl tedy čas na to, aby vesničané vydělávali spousty peněz, ale bylo zapotřebí přiložit ruku k dílu.

Učitel čte text o sklizení obilí a žáci pantomimou předvádí sklizení. Pro účely této aktivity potřebujeme rekvizity, které budou symbolizovat obilí a děti tudíž z obilí postaví „reálné“ stohy. Můžeme například využít molitanové kostky, polštáře apod. (ideálně ve žluté barvě).

### Text

*Vesničané časné ráno došli na pole, nabrousili si své kosy a pustili se do práce. Chvilí sekali kosou, chvíli srpem. Když bylo všechno obilí posečeno, vzali vesničané hrábě a začali obilí hrabat na velké hromady. Z těchto hromad pak vytvořili krásné a úhledné stohy, jaké by jim široko daleko mohl kdekdo závidět.*

Učitel pochválí děti za stohy, sedneme si do kroužku a posloucháme, jak to bylo dál. Mezitím nám asistent pedagoga nenápadně „zapálí“ stohy = využít oranžové deky a šátky, položit je na stohy.

*Když se Horymír vracel domů do svých Neumětel, viděl, že se do jeho vesnice blíží neznámí jezdci. Poznal v nich rozhořčené obyvatele vesnic kolem města Příbram. Odtušil, že určitě nejedou navštívit jeho vesnici s dobrými úmysly. Než stačil cokoliv udělat, jezdci mu zapálili veškerou úrodu.*

Ihned po dočtení textu předstírá učitel zděšení a dá dětem najevo, že jim hoří stohy. Zde necháme dětem volný prostor, zda se k požáru nějak postaví. Lze předpokládat, že budou požár hasit, budou lamentovat nad zničenou úrodou atd. Necháme je vyjádřit se. Pokud takto aktivní nebudou, přejdeme k další aktivitě.

### Důvody zapálené úrody

Učitel v roli Horymíra diskutuje s dětmi o tom, co se stalo.

Proč si myslíte, že nám příbramští kovkopové zapálili úrodu?

Co s tím budeme dělat? Necháme si to líbit?

### Pomsta

Děti se rozdělí do skupin. Každá skupina si připraví živý obraz, na kterém bude vyobrazeno, jak se Horymír pomstil kovkopům od Příbrami.

### Text

*Horymír se pomstil překvapeným kovkopům, nasedl na svého koně Šemíka a časně ráno dorazil na Vyšehrad. Strávil den ve společnosti knížete Křesomysla, pohovořil s ostatními vladyky, zažertoval s hezkými dívkami. Zůstal na Vyšehradě až do druhého dne, kdy ke knížeti dorazilo poselstvo horníků. Za velikého křiku a rozhořčení začalo Křesomyslovi líčit, jakou škodu u nich Horymír napáchal a žádali o jeho potrestání.*

### Horymírova (ne)vina

Horymír stojí před Křesomyslem a neví, co mu má říct. Má lhát, že on je nevinný? Nebo mu má říct pravdu? Vyličí Křesomyslovi příběh o tom, jak strašně se pomstil?

Děti vytvoří uličku svědomí a říkají Horymírovi své názory. Horymír pronese následující větu bez ohledu na názory dětí.

*Horymír: „Můj kníže, copak je možné, aby jeden člověk vykonal všechny ty strašné skutky? A kdyby to možné bylo, mohl bych tě následujícího rána navštívit na Vyšehradě? Všichni přece vědí, jak dlouhá je sem cesta z Příbrami.“*

### Horymírova noc ve vězení

Křesomysl nevěděl, komu má věřit, ale pro jistotu zavřel Horymíra do vězení. Strávil v něm jednu noc. Věděl, že druhý den vynese Křesomysl rozsudek a on možná přijde o

hlavu. Ve vězení si skrz mříže začal povídat s jiným vězněm, který si zde odpykával trest za to, že se na trhu pokusil ukrást měděný náramek.

Děti se rozdělí do dvojic. Ve dvojicích si určí, kdo je Horymír a kdo druhý vězeň. Mají za úkol si chvíli popovídat o svých pocitech. Co se asi Horymírovi honí hlavou? Co mu na to druhý vězeň řekne.

### Soud

Učitel v roli Křesomysla svolá děti jako své rádce. Chvíli si povídají o Horymírově vině či nevině, a nakonec je nechá hlasovat – milost nebo šibenice. Pokud si děti odhlasují milost, Křesomysl řekne, že on je král a on má poslední slovo a stejně pošle Horymíra na šibenici.

### Loutky

Horymír je odsouzen. Na jeho popravu se přišla podívat spousta lidí, protože tak to tenkrát bohužel bylo, že se lidé chodili dívat na popravy. Proto i obyvatelé Neumětel vyrazí na Vyšehrad.

Děti se opět stávají obyvateli Neumětel. Učitel je v roli krále Křesomysla a zároveň drží loutku Horymíra. Nastává hromadná improvizace, lze předpokládat, že se děti budou loučit se svým vladykou – necháme jim prostor. Potom Křesomysl utne loučení a bude chtít zahájit popravu. Loutka Horymíra skočí Křesomyslovi do řeči: „Mám ještě poslední přání! Můj kníže, dovol, abych se rozloučil se svým věrným koněm Šemíkem. Dovol, abych se na něm naposledy projel!“ Učitel jako Křesomysl svolí a sundá si kostýmní znak. Nyní je učitel pouze vodičem loutky. Loutka skáče z Vyšehradu do Vltavy. Děti by měli na skok reagovat – údiv, jásot, potlesk...

### Reflexe

Co bychom Horymírovi nebo Křesomyslovi vzkázali? Děti sedí v kruhu, doprostřed dáme kostýmní znaky pro Horymíra a pro Křesomysla, kdo chce něco vzkázat, dotkne se kostýmního znaku a promluví.

## O Ječmínkovi

**Hl. téma:** pýcha předchází pád

**Vedlejší téma:** zastání

### **Cíle**

Děti se seznámí s pověstí O Ječmínkovi.

Děti se dozví, jaký byl život poddaných v tehdejší době, uvědomí si, jak bylo těžké získávat zprávy pouze ústním způsobem (komedianti, bubeník).

Děti se učí hromadně improvizovat.

Děti se zamýšlí nad motivy jednání hlavních postav.

### Text

*V hanácké rovině na půli cesty mezi Kroměříží a Přerovem stál kdysi hrad jménem Chropyně. Hradní pán byl vlídný a jeho poddaní si neměli na co stěžovat.*

### Tvorba vesnice a pokojný život zde

S dětmi si na mapě ukážeme, o kterém místě jsme četli. Zeptáme se dětí, jak to asi v takové vesničce tenkrát vypadalo, co tam mohlo být atp. Děti teď mají za úkol postavit vesničku, která leží v blízkosti hradu Chropyně. Lidé jsou zde šťastní a spokojení.

Pro lepší organizaci mohou děti pracovat ve skupinách a práci si rozdělí podle budov a věcí, které vyjmenovaly, že tenkrát mohly být ve vesnici. To znamená, že děti utvoří skupinu, která staví kostel, skupinu, která staví domy pro lidi, skupinu, která staví náves...

### Posel z hradu

Učitel v roli bubeníka přijde do vesnice: „Milí vesničané, poslyšte novinky z hradu. Na hradě se udála významná událost. Náš král se stal vrchním představitelem chropyněského sněmu. Zvolejte třikrát sláva!“

## Text

*Pan král stanul v čele sněmu, a to mu bohužel velmi stouplo do hlavy. Hostil na svém hradě ostatní vladyky, pořádal nákladné plesy a slavnosti, začal se vybraně oblékat a hrad nechal vybavit novým nábytkem a drahocennostmi.*

## Nákladný život pana krále

Pan král stanul v čele sněmu. Víme, že se stanul v čele sněmu a funkce mu trochu stoupala do hlavy. Jak řešil svůj nákladný život? Píšeme na papír, co asi bylo dál.

## Zvýšení daní

Řekli jsme si, co se děje na hradě. Nyní se vrátíme zpátky do vesnice. Dětem povíme, že se opět stávají vesničany. Možná za nimi dnes někdo přijde, pokud ano, vyslechněte si ho a povídejte si o tom, co vám ten dotyčný sdělil.

Organizace této činnosti proběhne hromadnou improvizací. Je den jako každý jiný a sedláci se vrací z práce do svých domovů.

Přichází učitel v roli jako královský bubeník: „Slyšte, slyšte, vesničané, na vědomost se dává, že pan král nechal zvýšit daně s okamžitou platností, kdo nebude platit daně, bude o hlavu kratší.“

Necháme děti, aby si chvíli povídali o vzniklém problému.

## Nesouhlas

Vesničanům se zvednutí daní samozřejmě nelíbí. Vybídžeme děti, aby si po skupinách připravily vždy jeden živý obraz, proč nesouhlasí se zvýšením daní. V živém obraze může být například ukázáno, jak to s vesnicí dopadne, když budou daně příliš vysoké.

## Návštěva krále

Učitel v roli krále nepřivítá vesničany příliš vlídně, ptá se, co tu chtějí a proč ho ruší. Nakonec vesničany přijme a prohlédne si jejich živé obrazy.

Po posledním živém obrazu král promluví: „Co je mi po vašich starostech? Zdá se vám, že bude hůř? Nu, ukážu vám, jak zle může být hned teď! Strážé! Přiveďte naše zbrojnoše, ať každému vyplatí 10 ran holí!“

### Rozhovor krále a jeho paní

Učitel je v roli krále, všechny děti jsou jeho paní. Královně je líto královy proměny, nechce, aby král sedláky trestal. Na konci rozhovoru se král rozhněvá a vyžene svou paní z hradu.

### Králova noc

Král nemůže spát. Přemýšlí o tom, co se událo během dnešního náročného dne. Kostýmním znakem označíme královu postel, kdo chce, lehne si do postele jako král a může říct, nad čím asi král přemýšlí.

### Komedianti

Podíváme se, co se stalo po tom, co sedláci dostali 10 ran holí a jak to dopadlo na hradě, když se královna snažila s králem promluvit. Do vesnice přijeli komedianti a zazpívali vesničanům novinky z hradu.

Děti nyní budou hrát komedianty. Mají za úkol složit báseň či píseň na téma, které dostanou na lístečku. Komedianti skládali vtipné básně a písně na aktuální témata, dělali si v nich legraci z pana krále nebo jimi upozorňovali na to, co se na hradě děje. Často při zpívání tancovali, či zpěv a recitaci doprovázeli hrou na hudební nástroje.

Děti si nacvičí a později předvedou svou báseň či píseň. Dáme jim k dispozici Orffovy nástroje.

### **Lístečky**

1. Viděli jste smečku hladových psů, jak běží z hradu směrem k polím. Proč tam asi běží? Posílá je tam král?

2. Pan král vyhnal svou ženu z hradu a ta utíkala bosa pryč, oči plné slz. Proč se asi tak stalo?
3. Pan král byl zabítý cepem a bude se volit nový vládce. Kdo ho zabil?
4. Na poli, které patří této vesnici jste slyšeli pláč malého miminka. Kdo je asi maminka? Proč někdo schovává děťátko v poli?

### Text

*Vesničané šli posekat ječmen pod hradem. Když se jejich kosy zařízly hluboko do pole, zjistily, že komedianti opravdu mohli slyšet pláč dítěte. V poli seděla královna v potrháných šatech a v náruči chovala malého chlapečka. Vesničané ji i miminko odvezli k nim do vesnice. Paní ani nepromluvila, jen pohledem děkovala za soucit, jídlo i přístřeší. Zůstala v jedné z chalup a tam pomáhala s prací jako každá jiná žena, jen nemá ve svém smutku. Chlapeček rostl jako z vody, a protože ho našli v ječmeni, nikdo mu neřekl jinak než Ječmínek.*

### Tajná instrukce

Předem vybereme královnu pro následující hru a domluvíme se s ní, že v momentě, kdy ji třída odhalí pronese tuto větu: „Dobře vím, jak vám můj muž ublížil. Ale Ječmínek vše napraví. Až Ječmínek vyrostе, bude vás chránit, když bude nejhůř, vždy se objeví a pomůže vám.“

### Kdo je královna

Na závěr si zahrajeme hru „Kdo se nedívá“. Mezi dětmi nenápadně vybereme jednu královnu, ostatní děti jsou vesničané. Děti mají za úkol chodit po prostoru. Když se potká vesničan s vesničanem, pozdraví se očima. Královna se očima nezdraví. Necháme děti chvíli hrát, potom hru zastavíme. Ptáme se vesničanů, zda mají nějaké podezření. Děti nemusí královnu odhalit hned na první zastavení. Hru můžeme zastavit a pokračovat v ní dál několikrát. V momentě, kdy si většina třídy odhlasuje správnou královnu, královna pronese domluvenou větu.

### 2.3.2 Frontální výuka – přípravy

#### O Čechovi

**Hlavní téma:** opuštění rodné země

**Vedlejší téma:** náročná cesta

#### **Výukové cíle**

Děti se seznámí s pověstí o Čechovi od opuštění Charvátské země až k příchodu do Čech.

Děti se naučí, odkud přišla družina praotce Čecha a co všechno se odehrálo před tím, než do Čech doputovali.

1. Úvod – učitel pokládá dětem otázky: „Stěhovali jste se již někdy?“ „Pokud ano, z jakého důvodu?“ „Vzpomenete si na vaše pocity při stěhování?“ „Vzpomenete si na důvod, proč se vaši rodiče rozhodli, že se přestěhují?“
2. Motivace – sledování výukového videa (Dějiny udatného českého národa – 8. díl: Praotec Čech)
3. Hlasité čtení textu – učitel vyvolává jednotlivé děti, vyvolané dítě čte hlasitě text, zbytek třídy sleduje čtený text (*text viz Příloha 1*)
4. Druhé čtení – děti si přečtou text ještě jednou (každý potichu sám pro sebe)
5. Vznesení kontrolní otázky: „Jak pojmenovali novou zemi?“ *Děti odpověď doplní na vynechané místo v textu.*
6. Převyprávění příběhu vlastními slovy – učitel vyvolává jednotlivé děti, ty se střídají ve vyprávění příběhu
7. Společná práce podle pracovního listu (*pracovní list viz Příloha 2*) – děti mají před sebou text a vyhledávají informace v textu, informace si zapisují
8. Shrnutí pověsti – vyvolané děti ještě jednou převypráví, co si z pověsti zapamatovaly



## O Horymírovi

**Hlavní téma:** lhaní a svědomí

**Vedlejší téma:** vztah vladyka + poddaní

### **Výukové cíle**

Dítě pozná, jaký život měli tehdy vesničané a jak se žilo vladykům.

Dítě zná celou pověst O Horymírovi a umí hovořit o důvodech, proč byl odsouzený.

1. Úvod – učitel pokládá otázky: „Kdy naposledy jste někomu lhali? Proč jste lhali?“
2. Motivace – poslech písně „Horymír“ (Horymír – Svěrák a Uhlíř, píseň z pořadu Hodina zpěvu)
3. Hlasité čtení textu – učitel vyvolává jednotlivé děti, vyvolané dítě čte hlasitě text, zbytek třídy sleduje čtený text (*text viz Příloha 3*)
4. Druhé čtení – děti si přečtou text ještě jednou (každý potichu sám pro sebe)
5. Převyprávění příběhu vlastními slovy – učitel vyvolává jednotlivé děti, ty se střídají ve vyprávění příběhu
6. Společná práce podle pracovního listu (*pracovní list viz Příloha 4*) – děti mají před sebou text a vyhledávají informace v textu, informace si zapisují
7. Shrnutí pověsti – vyvolané děti ještě jednou převypráví, co si z pověsti zapamatovaly

## O Ječmínkovi

**Hl. téma:** pýcha předchází pád

**Vedlejší téma:** zastání

### **Výukové cíle**

Děti se seznámí s pověstí O Ječmínkovi.

Děti se dozví, jaký byl život poddaných v tehdejší době, uvědomí si, jak bylo těžké získávat zprávy pouze ústním způsobem (komedianti, bubeník).

1. Úvod – diskuse na téma pýcha předchází pád
2. Motivace – sledování výukového videa (Staré pověsti české 11 – O králi Ječmínkovi  
<https://www.youtube.com/watch?v=u66J6j0wSuA>)
3. Hlasité čtení textu – učitel vyvolává jednotlivé děti, vyvolané dítě čte hlasitě text, zbytek třídy sleduje čtený text (*text viz Příloha 8*)
4. Druhé čtení – děti si přečtou text ještě jednou (každý potichu sám pro sebe)
5. Převyprávění příběhu vlastními slovy – učitel vyvolává jednotlivé děti, ty se střídají ve vyprávění příběhu
6. Společná práce podle pracovního listu (*pracovní list viz Příloha 8*) – děti mají před sebou text a vyhledávají informace v textu, informace si zapisují
7. Shrnutí pověsti – vyvolané děti ještě jednou převypráví, co si z pověsti zapamatovaly

## 2.4 Výzkum na ZŠ Kutnohorská

### Realizace výzkumu

O Čechovi – 13. 10. 2020

O Horymírovi – 15. 10. 2020

shrnující test – 20. 10. 2020

*Původně měl být výzkum realizován na třech pověstech. Kvůli epidemii koronaviru jsem bohužel nestihla zrealizovat moravskou pověst „O Ječmínkovi“, kterou jsem pretestovala na ZŠ Kunratice.*

### 2.4.1 Charakteristika ZŠ Kutnohorská

#### Název a adresa školy

Základní škola Kutnohorská, Kutnohorská 36/58, 109 00 Praha 10 – Dolní Měcholupy

#### Základní charakteristika školy

ZŠ Kutnohorská je malá škola na okraji Prahy. V Dolních Měcholupech vychovává malé žáčky již více jak 120 let. Ve škole je pouze 1. stupeň, ten je rozdělený do deseti tříd (dvě třídy od každého ročníku). V každé třídě je malý počet žáků (většinou maximálně 20), i díky tomu mají žáci vysoce individuální přístup. Panuje zde rodinná, příjemná atmosféra, žáci do školy chodí rádi.<sup>7</sup>

Žáci jsou hodnoceni klasickými známkami, které jsou často doplněny slovním hodnocením. Důraz je kladen i na žákovské sebehodnocení. Místo klasické žákovské knížky se zde pracuje s takzvaným „Průvodcem Kutnohorskou“. To je knížka, do které nepatří známky, ale slovní hodnocení žáka učitelem i žákovo sebehodnocení. Hodnocení se zapisuje

---

<sup>7</sup> ZŠ Kutnohorská. ZŠ Kutnohorská [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.kutnohorska.cz>

průběžně během výuky po celý školní rok a je rozděleno podle měsíců. Tato forma žákovské knížky tak přehledně mapuje pokroky a úspěchy žáka během daného školního roku.

Škola vede žáky k tvořivosti, vzájemnému respektu a spolupráci. Poskytuje kvalitní vzdělání v přátelské atmosféře. Důraz klade na komunikaci učitel – rodič – dítě. Rodiče i žáci mají možnost zapojit se do chodu školy (školní rada, žákovský parlament). V neposlední řadě škola podporuje sportování u žáků a vede je ke zdravému životnímu stylu. Součástí školy je velká sportovní hala, která je bohatě vybavena moderními sportovními pomůckami.<sup>8</sup>

Žáci se zde zapojují do chodu školy prostřednictvím žákovského parlamentu. Jsou vedeni k demokratickému společenství. Komunita školy funguje na principech svobody, odpovědnosti a spolupráce. V žákovském parlamentu mají žáci možnost prosadit své názory a přání ohledně chodu školy, učí se zde komunikovat napříč ročníky, vyjadřovat své myšlenky a respektovat ostatní.<sup>9</sup>

Školní vzdělávací program nese název „Tvořivá škola“. Jeho základem je individuální přístup k žákům, pozitivní motivace a pozitivní hodnocení. Velký důraz je kladen na propojení vzdělávání s reálným životem. Učitelé ve výuce staví na prekonceptech, které si žáci přináší.<sup>10</sup>

ZŠ Kutnohorská vás na první pohled uvítá svou milou a rodinnou atmosférou, vstřícným pedagogickým sborem a usměvavými dětmi.

### Dramatická výchova ve škole

Dramatická výchova na základní škole Kutnohorská bohužel není samostatný předmět. Je ale využívána jako metoda některých předmětů. Někteří učitelé s dramatickou výchovou jakožto metodou pracují často, jiní využívají jen některé její prvky.<sup>11</sup>

Ve školním vzdělávacím programu je dramatická výchova zahrnuta do předmětu český jazyk a literatura. V tomto pojetí dramatická výchova přispívá k obohacení slovní

---

<sup>8</sup> Informace o škole. ZŠ Kutnohorská [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.kutnohorska.cz/sekce?nazev=informace-o-skole>

<sup>9</sup> Školní vzdělávací program. *Tvořivá škola* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: [https://www.kutnohorska.cz/upload/dokumenty/21/skolni\\_vzdelavaci\\_program.pdf](https://www.kutnohorska.cz/upload/dokumenty/21/skolni_vzdelavaci_program.pdf)

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

zásoby žáků. Žáci se na základě dramatické výchovy učí formulovat své myšlenky a vyjadřovat své názory. Dramatická výchova zde rozvíjí tvořivou činnost žáků.<sup>12</sup>

Žáci se dále učí vzájemnému respektu a slušnosti. Na této základní škole je poměrně velký počet žáků s OMJ. Zapojení dramatické výchovy do výuky je často zaměřeno právě na tyto žáky.

Dramatická výchova v hodinách českého jazyka a literatury, ale i v dalších předmětech, rozvíjí tvořivost a sociální gramotnost. Žáci mají dramatickou výchovu rádi a její zapojení do výuky vždy vítají.<sup>13</sup>

#### **2.4.2 Charakteristika třídy 3.A**

Ve třídě 3.A působím již rok jako třídní učitelka. Třídu jsem přebrala v polovině školního roku 2019 / 2020 (v té době to byla 2.A). Krátce po tom, co jsem začala v této třídě učit, zavřela vláda školy. Své žáky znám především z počítačových obrazovek. Chybí nám společné třídní zážitky (výlety, návštěvy divadel, muzeí apod.), na druhou stranu jsou třetíáci velmi sdílní a díky online výuce poznávám i mladší sourozence a domácí mazlíčky, které bych v prostředí školy pravděpodobně nepotkala.

Do třídy 3.A ZŠ Kutnohorská chodí 19 žáků, z toho je 11 chlapců. Chlapců je jen mírná převaha oproti dívkám, nicméně sociální klima třídy ovlivňují zejména chlapci. Dívky jsou klidné, pozorné a snaživé. Chlapci jsou velmi aktivní, rádi sportují, často bývají hluční. Atmosféra ve třídě opravdu odráží chování výrazných chlapců, často je ve třídě poměrně hluk. Tento hluk se ale rozplyne ve sportovní hale nebo u kreativních činností. Hlukem většinou třída dává najevo, že potřebuje sportovat nebo se věnovat zajímavé činnosti. Sociální klima ve třídě je jinak milé a přátelské.

Ve třídě jsou čtyři žáci s OMJ. Do třídního kolektivu zapadli pěkně. Spolužáci, vzhledem ke svému věku, bývají zvědaví a vyptávají se na různé otázky ohledně tradic a kultury zemí, ze kterých tito žáci s OMJ pocházejí. Za jejich otázkami ale nestojí nic špatného, naopak mají zájem o jiné země. Do výuky se proto snažím zapojovat multikulturní výchovu, vyzývám žáky k diskusím o ostatních kulturách, žáci s OMJ jsou v tomto ohledu velmi sdílní a rádi vypráví o své zemi. Velmi zajímavé bylo pozorovat třídu při výuce českých pověstí.

---

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid.

S dramatickou výchovou se třída poprvé setkala až s mým příchodem. Jejich bývalá třídní učitelka se dramatické výchově nevěnovala. Třída moc zkušeností s dramatickou výchovou nemá, protože od té doby, co jsem nastoupila jsme převážně online.

Největší zkušenosti s DV má část žáků (konkrétně 10), která chodila do školy v červnu 2020 (dobrovolná školní docházka), v té době jsme se věnovali metodám a technikám DV ve velké míře. Před realizací praktické části své diplomové práce jsem se s dětmi věnovala dramatické výchově v rámci ekologického školního projektu a při hodinách prvouky a literatury. V době realizace praktické části této práce měla třída základní zkušenosti s dramatickou výchovou.

### **2.4.3 Charakteristika třídy 3.B**

Třidu 3.B navštěvuje 22 žáků. Na rozdíl od 3.A zde převažují dívky. Dívek je 14. Třídní učitelka Mgr. Petra Makovičková má své svěřence velmi ráda a děti mají rády ji.

Sociální klima ve třídě je příjemné, přátelské a nekonfliktní. Paní učitelka vede své žáky od 1. třídy k vzájemnému respektu a spolupráci. Kamarádí se zde každý s každým. Vzhledem k převaze dívek jsou zde děti poměrně klidné a o něco tišší než 3.A, ale najdou se zde i aktivní jedinci (mezi chlapci i mezi dívkami). Třída 3.B stejně jako 3.A umí držet spolu, žáci se vzájemně podporují a spolupracují.

Ve třídě jsou dvě děti s OMJ. Třída je přijímá mezi sebe, paní učitelka jim trpělivě pomáhá s osvojením českého jazyka. I ve 3.B se objevují aktivity zaměřené na multikulturní výchovu, jen ne tak často jako ve 3.A.

Žáci 3.B se s dramatickou výchovou setkávají od 1. třídy ale velmi nárazově. Paní učitelka pro práci s dětmi volí různorodé metody – pracují v projektech, jsou hodně zvyklí na skupinovou práci. S dramatickou výchovou se také setkávají, ale spíše nárazově, když ji paní učitelka zvolí jako metodu určité hodiny.

V době realizace praktické části této diplomové práce měla třída 3.B podobné zkušenosti s dramatickou výchovou jako 3.A, základní zkušenosti měl každý žák této třídy.

#### 2.4.4 Reflexe hodin odučených ve 3.A

Výuka vybraných dvou „Starých pověstí českých“ proběhla ve 3.A pěkně. Protože ve třídě působím jako třídní učitelka, pokládaly děti obě výukové jednotky o pověstech za běžnou práci při výuce, nijak jsem je nezaskočila, naše práce proběhla téměř stejným způsobem jako vždy. Pro mě byl rozdíl oproti klasické výuce (běžná výuka v našich hodinách) v tom, že jsme se věnovali strukturovanému dramatu, to jsem vnesla do této třídy poprvé. Děti se nad touto skutečností nepozastavovaly, protože metody a techniky DV, které se v SD objevily, znaly již z našich jiných hodin. Rozdíl mezi strukturovaným dramatem a hodinou s využitím metod a technik DV, kterou znali doposud, neregistrovaly.

Při výuce metodou strukturovaného dramatu byl v hodině větší ruch než při frontální výuce. Myslím, že tento jev je zcela přirozený a že ruch nemusí v hodinách nutně znamenat něco špatného. Tento ruch byl spíše tvůrčí. Začátek SD děti nadchnul, takže se na cestu za novou zemí vydaly s velkým nadšením.

Během hodiny jsem na dětech pozorovala, jak jsou příběhem fascinované. Intenzivně prožívaly dobrodružství a nástrahy na cestách. Poměrně dobře se dětem dařilo jednat v roli.

Ze strukturovaného dramatu jsem měla dobrý pocit. Na dětech bylo vidět, že prožívají pocit štěstí, když jsme dorazili na horu Říp. Po celou dobu příběhu se nadšeně zapojovaly a vymýšlely různé nástrahy, které nás cestou provázely. Z reflexe bylo vidět, že pečlivě váží slova, která kočovníkům řeknou, na jednu stranu si uvědomovaly stesk po rodné zemi, na druhou stranu v nich byly křivdy z bojů o chléb a zapálených polí.

Frontální výuka byla pro nás poměrně neutrální hodinou. Čtení textu a plnění úkolů je běžná náplň hodin ve škole. Text se dětem četl poměrně obtížně, celý 3. ročník na naší škole pracuje zatím s jednoduchými texty v čítance. Poprvé jsem děti trochu trápila a na čtení je vyvolávala, podruhé jsem četla text já a děti sledovaly očima, co čtu. *Tento nedostatek je důsledkem provádění výzkumu v nižších třídách, než bylo záměrem.*

Čtení pověsti o Horymírovi nezaujalo děti tolik jako dramatická výchova zaměřená na praotce Čecha. Musela jsem je mnohem více motivovat a snažit se o zapojení celé třídy. Děti byly tišší a klidnější, protože věděly, že při výuce nesmí vyrušovat. Tiché a klidné děti se sice nezaujatému pozorovateli mohly jevit jako vzorná a pilná třída, ale položme si řečnickou otázku: „Jaký to má význam, že jsou děti tiché?“

Hodinu frontální výuky děti považovaly za vyučování, ke strukturovanému dramatu se stavěly spíše jako ke hře. Ve výsledku bych pojetí hodiny DV jako hry nehodnotila negativně, protože děti při SD jednaly spontánně a více je pověst zajímala. Frontální výuka pro ně byla jen další z obvyklých hodin, kdy dělají radost paní učitelce tím, že se hlásí.

Děti získaly faktické informace o ději a postavách vybraných pověstí. Převyprávět pověst „O Čechovi“ pro ně bylo poměrně snadné. S pověstí „O Horymírovi“ jsem jim musela pomáhat návodnými otázkami, děti mírně tápaly v tom, kdo se komu kdy mstil, jak to bylo se zapalováním stohů a nebylo jim jasné, jakou přesně roli hraje v záškodnickém chování Křesomysl.

Na základě reflexe soudím, že děti lépe pochopily motivy jednání u vojvody Čecha, prožívaly s ním cestu za novým domovem a sdílely jeho pocity. U Horymíra měly problém s pochopením chronologického děje, natož aby přemýšlely o motivech jeho jednání.

Z pedagogického hlediska hodnotím jako efektivnější a přínosnější hodinu s využitím metody strukturovaného dramatu. Děti v této hodině byly aktivnější, do tématu zapálenější a lépe se nám spolupracovalo.

#### **2.4.5 Reflexe hodin odučených ve 3.B**

Se třídou 3.B se známe z hodin angličtiny. Práce týkající se pověstí probíhala poměrně odlišně, než je v našich hodinách zvykem, základní rozdíl byl v tom, že jsem pověstí učila sama, angličtinu učím párově s rodilým mluvčím. Dětem to ale nevadilo, v několika zpětných vazbách jsem se dočetla, že byly mile překvapeny z mého přednesu. Nevěděly totiž, že umím mluvit „i jako když se hraje divadlo“, protože při angličtině mluvím spíše „jako internetový překladáč“ (záměrně používám doslovné výrazy).

Spolupráce se 3.B byla výborná. Děti byly kreativní, maximálně se zapojovaly do obou hodin a téma je velmi zaujalo.

Strukturované drama bavilo děti více než hodina učená frontálně. Tato třída je nápaditá a iniciativní i při angličtině, proto pro ně strukturované drama bylo jako stvořené. Děti bez pobízení přicházely s nápady, dávaly návrhy na různá řešení, a hlavně jako třída moc hezky spolupracovaly. Zajímavá situace nastala v aktivitě „Horymírova noc ve vězení“, čekala jsem, že si děti vyberou místo, kam si sednou a začnou si povídat. Téměř celá 3.B šla



do aktivity herecky. Dvojice si mezi sebe často dávala židli, lavici nebo školní batoh jako symbol mříží. Zároveň se skoro všichni ponořili do role, nevystupovali jako Evička, která by na místě Horymíra něco řekla, ale vážně se vcítili do postavy Horymíra a zpytovali svědomí.

Nádherně proběhla aktivita „Soud“. Děti se úžasně vžily do rolí vladyků a rádců, cítily se dospěle a zodpovědně, což je motivovalo k výborným proslovům. Jejich názorů jsem si vážila, bylo vidět, že přemýšlí v roli vladyky nebo rádce, sympatie v rámci třídního kolektivu šly stranou, děti jednaly za postavy.

Hodina odučená frontálně proběhla v této třídě také pěkně. Velká část dětí se snažila, hlásila se a chtěla v hodině pracovat. Stejně jako ve 3.A jsem i 3.B jsem pomáhala se čtením náročného textu pověsti. Bylo vidět, že si děti poměrně intenzivně snaží představit, jak cesta za novým domovem mohla probíhat (*k lepšímu pochopení viz Příloha 2*).

I když děti pracovaly v hodině FV pěkně a dle jejich slov je hodina bavila, ve zpětné vazbě mi uvedly, že je více zaujala hodina vyučovaná metodou SD.

Zajímavé bylo pozorovat děti s OMJ (v této třídě 2), těmto dětem se hodina SD líbila více, protože všemu lépe rozuměly, byla pro ně jasnější a názornější. Podobnou zkušenost jsem měla i ve 3.A, kde se výuky o pověstech účastnily 3 děti s OMJ.

Na základě testových otázek jsem si ověřila, že děti ve 3.B získaly základní faktické informace o ději a postavách z obou pověstí. Podle reflexe soudím, že motivy jednání historických postav bylo pro děti snadnější pochopit v pověsti „O Horymírovi“. Horymírovi děti rozuměly více a lépe vyjádřily jeho myšlenky.

## 2.5 Výsledky výzkumu

### Metoda výzkumu

dotazník (shrnující test)

#### 2.5.1 Způsoby hodnocení testu

Test měl dohromady 10 otázek. Otázky 1. – 5. se týkaly pověsti „O Čechovi“, otázky 6. – 10. byly zaměřeny na pověst „O Horymírovi“. Všichni žáci psali stejný test bez ohledu na to, zda byli učeni frontálně nebo metodou strukturovaného dramatu. Na test měli žáci 45 minut čistého času. Téměř všichni žáci byli hotoví před vypršením časového limitu. (Konkrétní ukázky testových otázek: viz Příloha 5.)

Část otázek v každé části testu byla zaměřena fakticky (např. „*Odkud pochází vladyka Horymír?*“), část otázek byla zaměřena na porozumění dějovým souvislostem, otázky měly žáky přimět k přemýšlení nad probíranou látkou, důležitá byla argumentace „*Proč si žák myslí, že...?*“, část otázek kombinovala obojí.

Za zodpovězení jednotlivých otázek mohli žáci získat maximálně 2 nebo 3 body. Body jsem vždy udělovala jako celá čísla, nikdo tedy nemohl získat například půl bodu. Dva body jako maximum získávali žáci za otázky, které vyžadovaly kratší nebo i velmi stručnou odpověď. Otázky za 2 body byly zaměřeny fakticky, otázky za 3 body byly zaměřeny na argumentaci, případně se opíraly o fakta. Kritérium pro získání maxima bodů byla zcela správná odpověď. Jeden bod většinou získávali žáci za správnou ale nepřesnou odpověď (např. *kůň Šimík – správně kůň Šemík*).

Tři body získávali žáci za otázky, jejichž rozsah odpovědi byl o něco delší, často museli argumentovat a přemýšlet. U každé otázky jsem měla předem zvolené parametry, podle kterých jsem přidělovala 3, 2, 1 nebo žádný bod. Parametry byly postaveny na počtu faktických informací, které si žáci zapamatovali, na počtu důvodů, které žáci dokázali vymyslet (např. otázka „*Proč se Čech rozhodl opustit Charvátskou zemi?*“), dále jsem hodnotila hloubku získaných poznatků, zda žák posuzuje příběh chronologicky a v neposlední řadě kvalitu argumentů, př. „*Lehké to nebylo, ale udělat to musel.*“ (výňatek

z jednoho testu, odpověď na otázku č. 5), toto není dostačující argument, dotyčná žákyně mě nepřesvědčila, že se dostatečně nad problematikou zamyslela. Za podobné odpovědi jsem žákům udělovala maximálně jeden bod, který byl spíše motivační (za snahu).

Testy jsem hodnotila spíše mírně, snažila jsem se ocenit snahu, hledat v testu to, co je správně a zaměřit se hlavně na správné odpovědi. Na 3. třídu byl celý proces výzkumu poměrně náročný, místy bylo znát, že výzkum cílí na 4. třídu (a případně vyšší ročníky), proto jsem žáky po celou dobu maximálně motivovala a chválila.

#### O Čechovi

číslo otázky	počet bodů
1.	2
2.	3
3.	2
4.	3
5.	3
maximální počet bodů	13

#### O Horymírovi

číslo otázky	počet bodů
6.	2
7.	3
8.	3
9.	3
10.	2
maximální počet bodů	13

#### Zaměření otázek

1. Ověření znalosti základních faktických informací
2. Kombinace obojího
3. Ověření znalosti základních faktických informací
4. Kombinace obojího
5. Porozumění dějovým souvislostem a motivům jednání historických postav
6. Ověření znalosti základních faktických informací
7. Kombinace obojího
8. Kombinace obojího
9. Porozumění dějovým souvislostem a motivům jednání historických postav
10. Ověření znalosti základních faktických informací

*Poznámka: nikdo z žáků nezískal ani z jedné části plný počet bodů. Důvodem je náročnost zvolená pro vyšší ročníky. Na 3. ročník jsou tato krásné a reprezentativní výsledky. Bodové ohodnocení sloužilo k vyhodnocení této práce. Děti k testům a k absolvovaným hodinám dostaly zpětnou slovní vazbu a věnovali jsme se sebehodnocení.*

## 2.5.2 Výsledky testu

### Počet žáků, kteří se zúčastnili výzkumu

	3.A	3.B
O Čechovi	18	18
O Horymírovi	18	18

### Celkový počet získaných bodů v jednotlivých třídách

	3.A	3.B	max. možného zisku bodů za třídu
O Čechovi	134	127	234
O Horymírovi	99	147	234
Celkem bodů	233	274	468

### Celkový počet získaných bodů – porovnání hodin SD x FV


	celkový počet získaných bodů
Žáci, kteří absolvovali výukovou jednotku metodou SD	281
Žáci, kteří absolvovali výukovou jednotku jako FV	226


### Výsledky jednotlivých žáků – rozdíl mezi SD x FV

	počet žáků
Stejný počet bodů z obou částí testů	5
Lepší výsledek z výukové jednotky absolvované metodou SD	23
Lepší výsledek z výukové jednotky absolvované jako FV	8
Celkem	36

### Počet bodů získaných za jednotlivé otázky

číslo otázky	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
<b>3.A</b>	11	39	32	32	20	22	16	11	15	35
<b>3.B</b>	20	21	32	30	24	21	35	31	24	36
max. možných bodů (celá třída)	36	54	36	54	54	36	54	54	54	36

 znalosti nabyté na základě FV

 znalosti nabyté na základě SD

### 2.5.3 Shrnutí výzkumu na základě výsledků testu

Výzkumu se zúčastnilo celkem 18 žáků ze třídy 3.A a shodný počet žáků ze třídy 3.B. Každý žák absolvoval jednu výukovou jednotku formou frontální výuky, jednu výukovou jednotku učenou metodou strukturovaného dramatu a jeden shrnující test. Výsledky testu uvádím podle počtu získaných bodů, protože z každé třídy se zúčastnil stejný počet žáků, tudíž jsou výsledky lehce porovnatelné.

Podle celkového zisku bodů si vedla lépe 3.B, přisuzuji to tomu, že 3.B je klidnější, vnímavější a více nad probíranou látkou přemýšlí. Jak jsem psala v charakteristice tříd, ve

3.B je více dívek, to se částečně odráží i na zmíněné klidné pracovní atmosféře ve třídě. V pověsti „O Čechovi“ byla úspěšnější třída 3.A o 7 bodů. Ve 3.A jsem pověst „O Čechovi“ učila metodou strukturovaného dramatu. Bodový rozdíl sice není tak velký, ale můžeme říci, že strukturované drama bylo podle výsledků testů mírně efektivnější než frontální výuka.

V pověsti „O Horymírovi“ značně vede 3.B, její náskok o 48 bodů je opravdu velký. Třída 3.B se věnovala pověsti „O Horymírovi“ metodou strukturovaného dramatu. Strukturované drama bylo v porovnání obou tříd efektivnější než frontální výuka.

Pokud sečteme celkový zisk bodů, který získala 3.A z části testu z pověsti „O Čechovi“, s celkovým ziskem bodů, který získala 3.B z části testu z pověsti „O Horymírovi“, dostaneme celkový zisk bodů z otázek na pověsti, které žáci absolvovali metodou strukturovaného dramatu. Je to celkem 281 bodů. Pokud podobným způsobem sečteme zisk bodů ze třídy 3.A i 3.B z otázek týkajících se pověstí, které žáci absolvovali na základě frontální výuky. Dostaneme celkově pouze 226 bodů. To je o 55 bodů méně za frontální výuku než za strukturované drama.

Celkově z výše uvedených údajů můžeme vyčíst, že obě třídy měly více bodů za testové úlohy z té pověsti, kterou se učily metodou strukturovaného dramatu.

Poslední tabulka uvádí bodový zisk jednotlivých tříd z jednotlivých otázek. Podle žluté nebo modré barvy si můžeme ověřit, zda žáci získali znalost těchto otázek na základě výukové jednotky absolvované frontálně nebo metodou SD. Z výsledků jednotlivých otázek jsem zjistila, že získané body z faktických otázek a z částí otázek, které byly fakticky zaměřené, byly v obou třídách téměř vyrovnané s výjimkou první otázky, ve které byla úspěšnější 3.B, která absolvovala frontální výuku. Můžeme tedy konstatovat, že efektivita získávání základních faktických informací je téměř stejná u obou zde uváděných způsobů výuky, případně že frontální výuka může být mírně úspěšnější. Úspěch vlivu FV na získávání základních faktických informací nemohu plně potvrdit, protože výraznou bodovou převahu vidíme pouze v jedné otázce. Navíc tuto bodovou převahu získala FV díky 3.B, které se celkově dařilo lépe než 3.A.

Otázky a části otázek zaměřené na ověření si, zda žáci porozuměli dějovým souvislostem a motivům jednání historických postav, dopadly, kromě 5. otázky, lépe pro tu třídu, která byla učena metodou SD. Ze získaných údajů bohužel nemohu posoudit, proč 5.

otázka tvořila výjimku. I přes tuto nesrovnalost si troufám říct, že efektivita výuky metodou strukturovaného dramatu byla účinnější než frontální výuka, a to hlavně u žáků ve 3.B.

Z celkového počtu 36 žáků (3.A i 3.B dohromady) mělo 5 žáků shodný výsledek z obou částí testu – můžeme říci, že efektivita obou vyučovacích jednotek byla stejná u 14% žáků. Pouze 22% žáků mělo lepší výsledek z části testu, která se týkala výukové jednotky absolvované jako frontální výuka. Strukturované drama bylo úspěšnější celkem u 23 žáků. To znamená, že 64% žáků bylo úspěšnější v té části testu, kterou psali na základě absolvovaného strukturovaného dramatu. Tento výsledek mě velmi překvapil a velmi mile potěšil.

Z výše uvedených údajů vyplývá, že ve 3. ročnících ZŠ Kutnohorská byla výuka metodou strukturovaného dramatu efektivnější než frontální výuka.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo porovnat výsledky učení žáků při výuce vybraných „Starých pověstí českých a moravských“ metodou strukturovaného dramatu s výsledky učení žáků při frontální výuce identického učiva ve 3. třídě ZŠ a zjistit, zda při výuce strukturovaným dramatem žáci lépe chápou motivy jednání druhých.

Tento cíl byl podpořen výzkumnými otázkami:

- Jakých učebních výsledků dosáhnou žáci, kteří absolvovali hodiny dramatické výchovy v porovnání se žáky, kteří byli učeni frontální výukou?
- Pochopí žáci lépe díky využití strukturovaného dramatu jako metody výuky motivy a jednání historických postav, než při hodinách učených frontálně?

Výzkum byl proveden na ZŠ Kutnohorská ve 3. třídách. Žáci 3.A absolvovali jednu výukovou jednotku dramatické výchovy, ve které byla metodou strukturovaného dramatu probírána pověst „O Čechovi“, dále tato třída absolvovala výukovou jednotku, ve které byla probírána pověst „O Horymírovi“, tato výuková jednotka byla učena frontálně. Žáci 3.B absolvovali jednu výukovou jednotku dramatické výchovy, ve které byla metodou strukturovaného dramatu probírána pověst „O Horymírovi“, dále tato třída absolvovala výukovou jednotku, ve které byla probírána pověst „O Čechovi“, tato výuková jednotka byla učena frontálně. Obě třídy z absolvovaných výukových jednotek psaly identický test, na jehož základě byly vyvozeny závěry pro tuto práci.

Žáci, kteří absolvovali hodiny dramatické výchovy dosáhli lepších výsledků než žáci, kteří byli učeni frontálně (viz kapitoly 2.5.2 a 2.5.3). První výše uvedená výzkumná otázka byla tudíž zodpovězena.

Testové otázky se zaměřovaly jak na ověření znalosti základních faktických informací, tak i na porozumění dějovým souvislostem a motivům jednání historických postav. Podle bodové zisku z otázek zaměřujících se právě na porozumění dějovým souvislostem a motivům jednání historických postav můžeme opět vyvodit výsledek, že metoda výuky strukturovaným dramatem byla u výzkumného vzorku žáků úspěšnější než frontální výuka. Na základě bodového zisku z testů a argumentace žáků (viz Přílohy 6 a 7) v testech bylo potvrzeno, že žáci díky využití strukturovaného dramatu jako metody výuky lépe pochopili



motivy a jednání historických postav než při hodinách učených frontálně. Výše uvedená v pořadí druhá výzkumná otázka byla zodpovězena.

Na základě zodpovězení výzkumných otázek potvrzují, že cíl diplomové práce byl splněn.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné publikace

- ❖ BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- ❖ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.
- ❖ ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ❖ JEŽKOVÁ, Alena. *Staré pověsti české a moravské*. Vydání třetí. Ilustroval Lubomír KUPČÍK. Praha: Tichá srdce, 2018. ISBN 978-80-905851-6-4.
- ❖ JÚVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- ❖ KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
- ❖ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- ❖ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
- ❖ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- ❖ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.
- ❖ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

- ❖ MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- ❖ MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-104-7.
- ❖ MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- ❖ *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích*. Praha: Ottovo nakladatelství - Cesty, 2003. ISBN 80-7181-959-X.
- ❖ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- ❖ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- ❖ SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ❖ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.
- ❖ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
- ❖ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
- ❖ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- ❖ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktual. iz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.
- ❖ WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

## Internetové zdroje a elektronické publikace

- Informace o škole. ZŠ Kutnohorská [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.kutnohorska.cz/sekce?nazev=informace-o-skole>
- JIRÁSEK, Alois. Staré pověsti české [online]. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://search.mlp.cz/cz/titul/stare-povesti-ceske/3370650/#/dk=key-eq:3371223-amp:titul-eq:true&getPodobneTituly=deskriptory-eq:1644-amp:key-eq:3370650>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2017 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>
- Školní vzdělávací program. KUK [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety-skolni-vzdelavaci-program>
- Školní vzdělávací program. Tvořivá škola [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: [https://www.kutnohorska.cz/upload/dokumenty/21/skolni\\_vzdelavaci\\_program.pdf](https://www.kutnohorska.cz/upload/dokumenty/21/skolni_vzdelavaci_program.pdf)
- ZŠ Kunratice. Dramatická výchova [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety-skolni-vzdelavaci-program/dramaticka-vychova>
- ZŠ Kunratice. ZŠ Kunratice [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz>
- ZŠ Kutnohorská. ZŠ Kutnohorská [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.kutnohorska.cz>

## Seznam použitých zkratk

SD = strukturované drama

DV = dramatická výchova

FV = frontální výuka

## Seznam příloh

### ➤ Příloha 1 – text pověsti „O Čechovi“

*Tento text se v přípravě na frontální výuku vyskytuje celý. V přípravě na SD jsem z něho použila úryvky. Text je převzatý od Aloise Jiráska z knihy „Staré pověsti české“, místy je text krácený, upravovaný a volně převyprávěný.*

### O Čechovi

Za Tatrami, v rovinách při řece Visle rozkládala se od nepaměti Charvátská země. Na tomto území žilo mnoho slovanských kmenů. Tyto kmeny si byly příbuzné jazykem zvyklostmi a způsobem života. I stalo se, že se strhly mezi nimi krvavé boje o pole a vesnice. Příbuzní bojovali proti příbuzným a hubili se navzájem.

Tyto nepokoje se nelíbily dvěma bratrům. Oba bratři byli vojvodové, jeden se jmenoval Čech, druhý Lech. Společně se rozhodli, že opustí svou rodnou zemi. Řekli si: „Vyhledejme sobě nových sídel, kdež by náš rod žil s pokojem a díla si hleděl.“

Jak se usnesli, tak vykonali. Svolali své kmeny a časně ráno vyrazili hledat novou zemi. I bral se rod za rodem, každý početných rodin, všichni přátelé a příbuzní.

*Putovali končinami, které stále ještě znali, až přešli hranice Charvátské země, až přebrodili řeku Odru a vstoupili do neznámých, hornatých končin. I tam našli ještě osady, jejichž obyvatelé hovořili jako oni, a dále také v krajinách při řece Labi. Zde už nebylo tolik osad a družina vojvodů Čecha a Lecha tato místa neznala.*

*Zlá byla cesta hlubokými lesy, zlá jejich chůze loukami a bažinami, plnými rákosí, ostřice, rozlehlých mechových trsů a různých křovin. Večer rozdělávali oheň, který udržovali celou noc, aby plašil divou zvěř.*

Tak došli až ke třetí velké řece, Vltavě, když ji přebrodili, byli všichni již velmi unavení. Někteří členové družiny si stěžovali, že je bolí nohy a zoufali, že tato cesta nemá konec. Tu vojvoda Čech ukázal na vysokou horu, jež před nimi stála nad širým, rovinatým krajem, a pravil: „Dojdeme už jen pod tuto horu, tam si děti, i zvířata odpočinou.“ Došli a položili se na úpatí hory zvané Říp.

Ráno vstal Čech jako první, bylo ještě šero. Pomalu stoupal na horu a prohlížel si krajinu. Zjistil, že je zde pěkná, neobydlená, úrodná země. Když došel až na vršek hory, bylo už světlo, před Čechem se usmívaly krásné lesy a louky. I zaradoval se praotec Čech, jak krásnou zemi objevil.

Když pak sestoupil, pověděl ostatním, co zhlédl. Druhý den vydali se mnozí kolem hory, aby poznali všecko okolí. Objevili zde vody plné ryb a úrodnou půdu.

Třetí den svolal Čech celou svoji družinu. Vystoupal s nimi na horu Říp, aby dobře viděli do kraje a promluvil k nim takto: „Již si nebudete stýskat, neboť jsme našli kraj, kde zůstaneme a sídla zarazíme. Vizte, to je ta země, kterou jste hledali. Často jsem vám o ní mluvil a sliboval, že vás do ní uvedu. **To je ta země zaslíbená, zvěře a ptáků plná, medem oplývající.** Na všem budete mít hojnost, a bude nám dobrou obranou proti nepřítelům. Hle, země po naší vůli! Jen jména nemá; přemýšlejte, jak by se měla tato země jmenovat.“ Družina odpověděla: „Tvým! Tvým! Po tobě, ať se jmenuje!“ Zemi proto pojmenovali \_\_\_\_\_.

➤ **Příloha 2 – ukázka pracovního listu k pověsti „O Čechovi“**

O Čechovi – pracovní list



Otázky k textu:

1. Vyprávěj vlastními slovy příběh ještě jednou.
2. Jak se jmenuje země, odkud pochází Čech? Z jakého kmene vojvoda Čech pochází?

3. Proč se Čech a Lech rozhodli opustit svou rodnou zemi? Vyber:
- ...protože v této zemi bylo slabé wifi připojení.
  - ...protože Slované si vzájemně kradli potraviny.
  - ...protože si Čech našel manželku v jiné zemi.
  - ...protože Slovani byli ohrožení kočovnými kmeny.
  - ...protože Slované mezi sebou bojovali o pole a louky.
4. Přečti si popis cesty družiny vojvody Čecha (psáno *kurzívou*). Představ si, že jsi součástí této družiny. Jak se při cestě cítíš?
5. Vysvětli, co znamenají Čechova slova, která pronesl, když vystoupali na horu Říp.
6. Ještě jednou si představ, že jsi součástí družiny vojvody Čecha. Pár měsíců po tom, co jste se zabydleli v nové zemi, tudy projíždí kočovníci, prozradí ti, že pojedou kolem Charvátské země. Jaký vzkaz jako člen družiny pošleš do rodné země, kterou jsi opustil(a)? Než začneš psát, vzpomeň si, proč jsi ji opustil(a).



➤ **Příloha 3 – text k pověsti „O Horymírovi“**

*Tento text se v přípravě na frontální výuku vyskytuje celý. V přípravě na SD jsem z něho použila úryvky. Text je převzatý od Aleny Ježkové z knihy „Staré pověsti české a moravské“, místy je text krácený a upravovaný.*

O Horymírovi

Za knížete Křesomysla se v Čechách rozšířila těžba drahých kovů. Mnozí vesničané se nechali zlákat vidinou snadného zbohatnutí, přestávali obdělávat půdu a odcházeli hledat zlato a stříbro. Všichni pracovali v dolech. Nikdo nepracoval na poli. Hrozilo, že letos nikdo nesklidí žádnou úrodu a lidé nebudou mít co jíst. Proto se vladykové rozhodli požádat knížete Křesomysla o pomoc. Vyslali na hrad Horymíra z Neumětel, aby poprosil Křesomysla o příkaz přivést lidi zpět k hospodaření.

O této žádosti se ale dozvěděli horníci a kovkopové ze stříbrných dolů u města Příbrami. Rozzlobili se, že je Horymír chce připravit o výnosnou práci, a zatoužili se mu pomstít.

Horníci se vydali do vesnice Neumětely. Jakmile pod hradištěm spatřili čerstvě sklizená pole a žluté obilí spořádaně stavěné do snopů, ve vzteku úrodu zapálili.

„Prý se Horymír bál hladu!“ vykřikovali. „Tak ať jej tedy má!“

Horymír byl dobrý vladyka i hospodář a jeho vesnice nikdy netrpěla hladem. Teď tu ale stál na zčernalém strništi, ze kterého k oblakům stoupaly prsty bílého kouře, a nevěděl, čím své lidi v zimě nasytí. A v duchu přísahal horníkům strašnou pomstu.

Další noci potají vsedl na svého neobyčejného koně Šemíka a hnál se cestou necestou jako noční víchř k Příbrami.

Horymír se pomstil překvapeným kovkopům, nasedl na svého koně Šemíka a časně ráno dorazil na Vyšehrad. Strávil den ve společnosti knížete Křesomysla, pohovořil s ostatními vladyky, zažertoval s hezkými dívkami. Zůstal na Vyšehradě až do druhého dne, kdy ke knížeti dorazilo poselstvo horníků. Za velikého křiku a rozhořčení začalo Křesomyslovi líčit, jakou škodu u nich Horymír napáchal a žádali o jeho potrestání.

Křesomysl byl z jejich řeči celý zmatený. Dal Horymíra hned přivést, aby sám slyšel, z čeho jej horníci obviňují. Horymír se ale jen usmál a řekl:

„Můj kníže, copak je možné, aby jeden člověk vykonal všechny ty strašné skutky? A kdyby to možné bylo, mohl bych tě následujícího rána navštívit na Vyšehradě? Všichni přece vědí, jak dlouhá je sem cesta z Příbrami.“

Křesomysl nevěděl, komu má věřit. Dal Horymíra uvěznit do té doby, než soud rozhodne o jeho vině či nevině.

Soud rozhodl, že Horymír je vinen a bude o hlavu kratší.

„Mám ještě poslední přání,“ zvolal Horymír. „Můj kníže, dovol, abych se rozloučil se svým věrným koněm Šemíkem. Dovol, abych se na něm ještě jednou projel!“

Horymír nasedl na Šemíka, třikrát objel nádvoří. Potřetí zavolal: „Šemíku, vzhůru!“ Šemík přeskočil hradby Vyšehradu.

Všichni se nahrnuli k hradbám a hledali roztříštěná těla. Místo toho ale spatřili Horymíra se Šemíkem, jak na protějším vltavském břehu uhánějí k rodným Neumětelům.

Po tom nevídaném činu udělil Křesomysl Horymírovi milost.

Horymír se pak vrátil na Vyšehrad, ke všemu se přiznal a vše vysvětlil. Křesomysl dal těžbu zlata a stříbra omezit a vyzval kovkopy, aby se vrátili ke svým rodinám a polím.

Věrný Šemík ale dlouho nežil. Velký skok ho velmi oslabil a brzy umřel. Dodnes v Neumětelích leží kámen, chráněný malou kapličkou a pod ním prý Šemík odpočívá.

➤ **Příloha 4 – ukázka pracovního listu k pověsti „O Horymírovi“**

O Horymírovi

pracovní list

1. Převyprávěj příběh vlastními slovy ještě jednou.
2. Vypiš hlavní hrdiny příběhu. O každém hrdinovi řekni, kdo to byl.
3. Napiš názvy tří míst, kde se příběh odehrává:
4. Jakou práci vykonávají horníci a kovkopové?
5. Proč se Horymírovi nelíbilo, že všichni pracovali v dole?
6. Kdo v příběhu lhal? Proč?
7. Jsou nějaké situace v životě, kdy je dobré zalhat? Je lhaní správné?

➤ **Příloha 5 – ukázky testových úloh**

1. Z jakého kmene pochází vojvoda Čech?
2. Proč se Čech rozhodl opustit Charvátskou zemi? Napiš, co všechno se Čechovi nelíbilo.
3. Kdo je Lech?
4. Jaká slavná slova pronesl Čech na hoře Říp? *(Nemusíš citovat přesně, stačí napsat vlastními slovy, co Čech říkal.)*
5. Čech učinil velké rozhodnutí – opustil Charvátskou zemi. Bylo to snadné rozhodnutí? Proč ano? / Proč ne?
6. Odkud pochází vladyka Horymír?
7. Popiš život vesničanů za dob vlády knížete Křesomysla (jakou měli práci = povolání, jak živilí svou rodinu). Myslíš, že byli vesničané spokojení?
8. Kdo zapálil stohy na území Neumětel? Proč to udělal(i)?
9. Proč se Horymír dostal do vězení?
10. Jak se jmenoval Horymírovův kůň?

➤ **Příloha 6 - Vybrané odpovědi žáků z testových úloh a z reflexe**

Testové úlohy zaměřené na pověst „O Čechovi“

3.A (SD)	3.B (FV)
<p>Otázka č. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nelíbilo se mu, že se tam kradlo a bojovalo o jídlo. A že jich bylo hodně.</i></li> <li>- <i>Nelíbilo se mu, jak tam stále válčili. A taky, že se prali o jídlo a pití.</i></li> <li>- <i>Čech odešel, protože v Charvátské zemi se válčilo, kradlo se jídlo a ničili si domy.</i></li> </ul> <p>Otázka č. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tohle je ta země zaslíbená, je tu hodně medu, zde se usadíme.</i></li> <li>- <i>V téhle zemi budeme žít a pojmenujeme ji po sobě. (Žák s OMJ, líbí se mi, že se zaměřil na důvod, proč se naše země jmenuje zrovna takto.)</i></li> <li>- <i>To je ta země zaslíbená, máme tady co jíst i zvířata mají co jíst.</i></li> </ul> <p>Otázka č. 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nebylo to těžké rozhodnutí, protože si tam dělali naschvály.</i></li> </ul>	<p>Otázka č. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Navzájem si kradli jídlo a potraviny.</i></li> <li>- <i>Protože si navzájem spalovali úrodu. (Zaujetí pověstí o Horymírovi.)</i></li> </ul> <p>Otázka č. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tato země je ta zaslíbená, sláva hvězd se jí dotýká. (Žákyně evidentně četla ještě pověst o Libuši.)</i></li> <li>-</li> </ul> <p>Otázka č.5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Myslím, že to bylo těžké, protože to byla jeho rodná zem.</i></li> <li>- <i>Ne, protože to bylo těžké odejít ze státu, protože tam měl svoji manželku.</i></li> <li>- <i>Ne, protože opustil rodinu.</i></li> </ul>

Testové úlohy zaměřené na pověst „O Horymírovi“

3.A (FV)	3.B (SD)
<p>Otázka č. 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Měli práci horníka.</i></li> <li>- <i>Ano, protože se o vesničany staral.</i> (Předpokládám, že Horymír se měl starat o vesničany.)</li> <li>- <i>Kopali v dolech, živilo se zlatem.</i></li> <li>- <i>Pracovali tak, že sbírali zlato v dole.</i></li> <li>- <i>Vesničané neměli potravu a Křesomysl se zajímal jenom o zlato a stříbro.</i></li> <li>- <i>Pracovali na polích a v zemědělství.</i></li> <li>- <i>Ne, protože museli kopat zlato a z hladu jedli zlato a Křesomysl se podle mě moc dobře nestaral o rodinu.</i></li> <li>- <i>Sázeli a zametali, ale neměli co jíst. Za povolání byli uklízeči. Neměli co jíst...</i></li> </ul> <p>Otázka č. 8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Horymír zapálil území Neumětělů, protože nesklízeli úrodu.</i></li> </ul>	<p>Otázka č. 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Byli spokojení, ale zjistili, že mají málo jídla.</i></li> <li>- <i>Myslím, že vesničané byli spokojení, protože měli práci, třeba jako zemědělci nebo zlatokopové.</i></li> <li>- <i>Měli zlatokopa, kovkopa stříbra a cínu a zahradníky.</i></li> <li>- <i>Ne, protože skoro všichni byli kovkopové.</i></li> <li>- <i>Vesničané byli kovkopové a neměli moc zemědělců. Vesničané nebyli spokojení.</i></li> </ul> <p>Otázka č. 8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Příbramští, protože nechtěli dělat zemědělství.</i></li> <li>- <i>Zapálili to Příbramští, protože nechtěli zahradničit.</i></li> <li>- <i>Protože se chtěli pomstít Horymírovi, ten jim to ale oplatil</i></li> </ul>

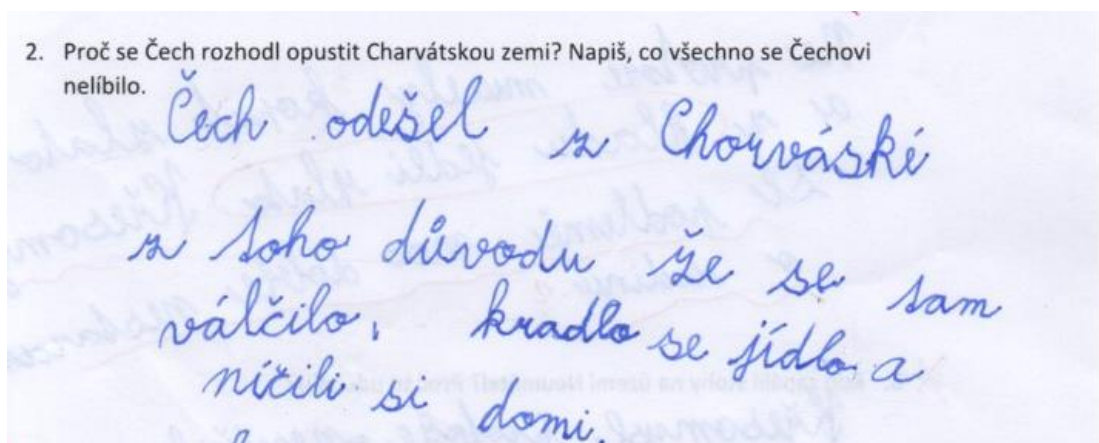
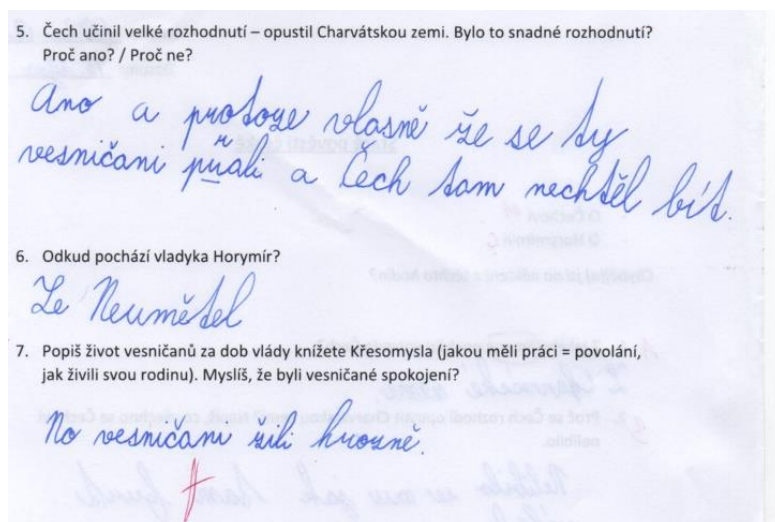
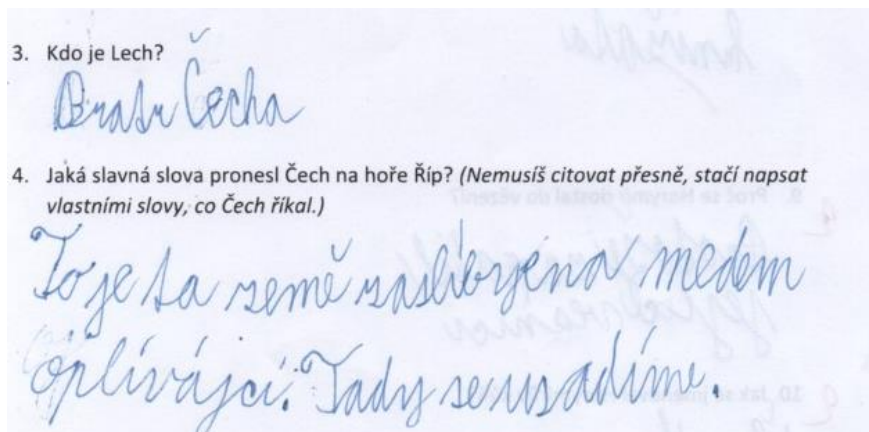
### Vzkazy kočovníkům (SD „O Čechovi“)

*Aktivita proběhla ústně, poté jsem děti ještě poprosila, aby vzkazy zaznamenaly písemně. Jejich vzkazy se mi líbily a bylo by škoda je nezaznamenat.*

- ❖ *Dobrý den, moc bych chtěl, aby to tam vypadalo hezky, nedělejte si mezi sebou problémy. (Žák moralizováním rodné země vysvětluje svůj odchod.)*
- ❖ *Ahoj, má Charvátská země. Odešel jsem na horu Říp se svými příbuznými a se svým bratrem Čechem. Lech (Žákyně v roli Lecha vyzdvihuje důležitost nejbližší rodiny.)*
- ❖ *Máte divnou zem, ale je mi to líto. Přestěhujte se, jinde to bude lepší. (Žákyně dává najevo, že situace v Charvátské zemi se jí nelíbila a má pocit, že stěhováním vše vyřešila.)*
- ❖ *Ahoj milí občané, musela jsem opustit zemi, protože se tam válčilo. (Žákyně v příběhu našla to, co jí je blízké. Její rodiče před lety utekli kvůli válce z bývalé Jugoslávie do Čech.)*
- ❖ *Zajímalo by mě, jak to u vás chodí? U nás dobře. (Žák dává najevo, že je v nové zemi spokojený, přesto je vidět, že na svou původní zemi nezapomněl.)*

➤ Příloha 7 – Vybrané ukázky z prací žáků

3.A





jméno

### Staré pověsti české

- O Čechovi 11
- O Horymírovi 4

Chyběl(a) jsi na některé z těchto hodin?

ne

1. Z jakého kmene pochází vojvoda Čech?

Charvašská zem

2. Proč se Čech rozhodl opustit Charvátskou zemi? Napiš, co všechno se Čechovi nelíbilo.

Čechovi se nelíbilo:  
že se okrádali o jídlo,  
byli války, umíraly hlady.

3. Kdo je Lech?

Lech je Čechův bratr.

4. Jaká slavná slova pronesl Čech na hoře Říp? (Nemusíš citovat přesně, stačí napsat vlastními slovy, co Čech říkal.)

To je ta zem naslíbená,  
medem pokusivající (a že plácí ma-  
že co jíst)

- 2 5. Čech učinil velké rozhodnutí – opustil Charvátskou zemi. Bylo to snadné rozhodnutí?  
Proč ano? / Proč ne?

Nebylo to těžké rozhodnutí  
protože, se mu samolibilo.

- X 6. Odkud pochází vladyka Horymír?

Z hradu.

- 2 7. Popiš život vesničanů za dob vlády knížete Křesomysla (jakou měli práci = povolání,  
jak žili svou rodinu). Myslíš, že byli vesničané spokojeni?

Myslím že se <sup>sam</sup> vesničánům  
nelíbilo. pracovali tak že  
sbírali zlato v dole.

- X 8. Kdo zapálil stohy na území Neumětel? Proč to udělal(i)?

Zapálil to kníže Křesomysl.

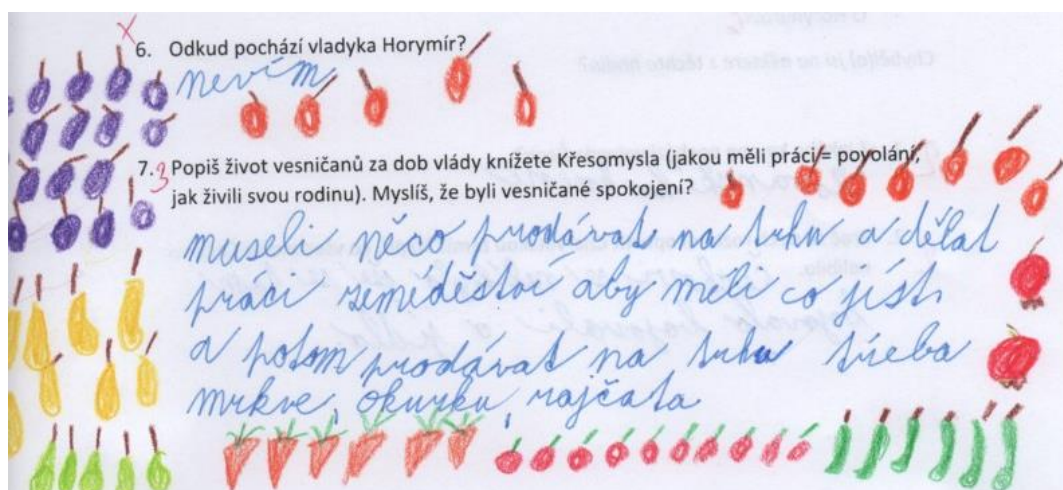
- X 9. Proč se Horymír dostal do vězení?

Protože podpalil pole i  
hrad, Křesomysla.

- 2 10. Jak se jmenoval Horymírovův kůň?

Šemík

### 3.B





Šemík



Staré pověsti české

jméno

- O Čechovi 7
- O Horymírovi 3

Chyběl(a) jsi na některé z těchto hodin?

1. Z jakého kmene pochází vojvoda Čech?

ze Slovanského

2. Proč se Čech rozhodl opustit Charvátskou zemi? Napiš, co všechno se Čechovi nelíbilo.

Protože tam byla  
válka o pole a o  
jídlo.

3. Kdo je Lech?

Čechův bratr

4. Jaká slavná slova pronesl Čech na hoře Říp? (Nemusíš citovat přesně, stačí napsat vlastními slovy, co Čech říkal.)

Tato země je ta naslyšená  
slova hvězd se jí dotýká.  
Libor

- 2 5. Čech učinil velké rozhodnutí – opustil Charvátskou zemi. Bylo to snadné rozhodnutí?  
Proč ano? / Proč ne?

Myslím že to bylo těžké  
protože to byla jeho rodná zem.

- X 6. Odkud pochází vladyka Horymír? nepamatuju si

- 3 7. Popiš život vesničanů za dob vlády knížete Křesomysla (jakou měli práci = povolání,  
jak živili svou rodinu). Myslíš, že byli vesničané spokojení?

Myslím že byli vesničané  
spokojení. Měli práci třeba  
byli zemědělci zlato kopové  
stříbro kopové.

- 3 8. Kdo zapálil stohy na území Neumětel? Proč to udělal(i)?

Horymír to zapálil  
protože mu to také zapálily.

- 4 9. Proč se Horymír dostal do vězení?

Protože lhal Křesomyslovi.

- 2 10. Jak se jmenoval Horymírovův kůň?

Ěmík



### Vzkazy od žáků

Ve 3.B několik žáků dokončilo práci před časovým limitem, tito žáci mi napsali pěkné vzkazy.

Paní učitelko obě dvě  
hodiny divadlo i psaní  
se mi líbilo a rada  
bych ještě někdy chtěla  
hrát divadlo

Lepsi bylo o Šemíkovi.  
Vykouželi sme si  
povolání.

Mo se my to líbilo a dala  
bich vám 1\*

➤ **Příloha 8 – text pověsti „O Ječmínkovi“ + pracovní list k danému tématu**

Tato pověst nebyla z časových důvodů (koronavirus) zahrnuta do výzkumu.

*Tento text se v přípravě na frontální výuku vyskytuje celý. V přípravě na SD jsem z něho použila úryvky. Text je převzatý od Aleny Ježkové z knihy „Staré pověsti české a moravské“, místy je text krácený a upravovaný.*

O Ječmínkovi

V hanácké rovině na půli cesty mezi Kroměříží a Přerovem stál kdysi hrad jménem Chropyně. Hradní pán byl vlídný a jeho poddaní si neměli na co stěžovat. Všechno se ale změnilo, když ostatní šlechtici chropynského pána zvolili, aby stanul v čele jejich sněmu. Na Chropyni se začali sjíždět urození hosté a šlechtici, kteří chtěli mít z jeho náklonosti užitek. Důvěřivý pán jejich přetvářku neprohlédl. Hostil je na svém hradě, pořádal nákladné plesy a slavnosti, začal se vybraně oblékat a hrad nechal vybavit novým nábytkem a drahocennostmi.

Nejvíce trpěla proměnou chropynského pána jeho žena. Připadala mu příliš obyčejná, styděl se za ni a nechtěl ji představovat svým hostům. Nic se nezměnilo, ani když paní manželovi oznámila, že čeká dítě.

Nákladný život chropynského pána vyžadoval stále více peněz. Pán si ale věděl rady. Nechal sedlákům zvýšit daně. Ze začátku sedláci zaťali zuby, ale když král zvýšil daně podruhé, vyslali na chropynský hrad své zástupce.

Pan král se mračil, když mu vzkázali, že přišli sedláci. Vyrušili ho právě od hostiny, kde se bavil a popíjel se svými hosty. Nepozval sedláky do hradu, ale vyšel za nimi na nádvoří. Sedláci uctivě pozdravili a nejstarší z nich začal vysvětlovat, že daně jsou příliš vysoké, v zimě není dost jídla pro děti, a kdyby měli platit víc, pomřeli by všichni hlady. Pán ani nevyslechl řeč do konce a rozkřikl se:

„Co je mi po vašich starostech? Zdá se vám, že bude hůř? Nu, ukážu vám, jak zle může být hned teď! Strážé! Přiveďte naše zbrojnoše, ať každému vyplatí 10 ran holí!“

Když to ze svého okna viděla chropyňská paní, vyběhla ven na nádvoří a prosila svého muže, aby sedlákům neubližoval a nechal je jít. Pán se ale rozčílil ještě víc:

„Sprostých hlupáků se budeš zastávat, a ne mne, svého manžela? Abys věděla, dostanou ještě deset ran navíc za to, že jsi za ně prosila! A ty od téhle chvíle nemáš domov na mém hradu! Běž a už se nevracej!“

Paní vyplašeně hleděla na svého muže a nemohla ani uvěřit tomu, co slyšela, tvář zalitou slzami bolesti a ponížení. Pán se za ní ale už ani neohlédl. Vracel se přes nádvoří do paláce k hostině, a když kráčel kolem psince, ušklíbl se a zavolal na sluhy:

„A vypusťte psy na tu nevděčnici, ať ji trochu popoženou!“

Druhého dne se zbití a zkrvavení sedláci dovlekli zpátky do svých vsí a vyprávěli, jak s nimi pán jednal. Ta zpráva letěla od úst k ústům a probudila dlouho potlačovaný hněv a touhu po spravedlivé odplatě. Další den vtrhlo mračno sedláků ozbrojených cepy a sekýrami na Chropyň. Pána i jeho hosty zabili, hrad zpustošili a nakonec zapálili.

Vesničané šli posekat ječmen pod hradem. Když se jejich kosy zařízly hluboko do pole, zděsili se, protože pod vysokým ječmenem někdo seděl. Byla to královna v potrhaných šatech a v náručí chovala malého chlapečka. Vesničané ji i miminko odvezli k nim do vesnice. Paní ani nepromluvila, jen pohledem děkovala za soucit, jídlo i přístřeší. Zůstala v jedné z chalup a tam pomáhala s prací jako každá jiná žena, jen nemá ve svém smutku. Chlapeček byl krásný, měl zlaté vlásy a oči modré jako letní nebe. Rostl jako z vody, a protože ho našli v ječmeni, nikdo mu neřekl jinak než Ječmínek.

Ječmínek vyrostl ve veselého a milého chlapce. Jednou v zimě seděli všichni ve světnici v největším statku, ženy předly a šily, muži spravovali náradí. Vyprávělo se a vzpomínalo, až přišla řeč ne chropyňského pána, jaký byl jeho život a jak zle skončil.

Tehdy chropyňská paní promluvila: „Dobře vím, jak vám můj muž ublížil. Ale Ječmínek vše napraví. Až Ječmínek vyroste, bude vás chránit, když bude nejhůř, vždy se objeví a pomůže vám.“



## O Ječmínkovi

### pracovní list

1. Převyprávěj příběh vlastními slovy ještě jednou.
2. V textu podtrhni, v jakých místech se příběh odehrává a najdi tato místa na mapě.
3. Popiš, jak mohl vypadat život v tehdejší vesničce – kdo tam bydlel, zaměstnání a všední život lidí, co jedli atp.
4. Jak se tenkrát dozvídali lidé nové informace? Zakroužkuj vše, co je správně
  - z dopisů od příbuzných
  - ze sociálních sítí
  - od královského posla
  - přišel jim to říct pan král osobně
  - z rádia
  - vesnicemi křižovali kočovní komedianti, kteří rádi s vesničany sdíleli „pomluvy z hradu“
5. Proč se král hněval na sedláky i na svou ženu? Myslíš, že svého činu (vyhození těhotné ženy z hradu) později litoval?

6. Myslíš, že se chropyňská paní zachovala správně?
7. Představ si, že patříš ke kočovným komediantům. Jezdíte vesnicemi křížem krážem a v poslední době jste pobývali v podhradí Chropyně. Zkus umělecky vyjádřit, co zajímavého jsi v posledních dnech na zámku viděl(a). *Můžeš složit básničku, píseň, kreslit, cokoliv....*